catherine walsh



entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir

alter/nativas

Catherine Walsh

ENTRETEJIENDO
LO PEDAGÓGICO Y LO DECOLONIAL:
LUCHAS, CAMINOS Y SIEMBRAS DE REFLEXIÓN-ACCIÓN
PARA RESISTIR, (RE)EXISTIR Y (RE)VIVIR



ENTRETEJIENDO LO PEDAGÓGICO Y LO DECOLONIAL:
LUCHAS, CAMINOS Y SIEMBRAS DE REFLEXIÓN-ACCIÓN PARA RESISTIR, (RE)EXISTIR Y (RE)VIVIR

I.S.B.N. 978-1-941373-05-7



www.alternativas.osu.edu

Edición y diseño: Abril Trigo

Foto de portada: "Tiempo de libertad", mural de Adolfo Albán Achinte.
Sindicato Nacional de Trabajadores de la Industria de Alimentos,
Bucalagrande, Valle de Cauca, Colombia

2017

Catherine Walsh es una intelectual-militante pedagógicamente comprometida e involucrada durante muchos años en los procesos y luchas de justiçia y transformación social y decolonial, primeramente en los Estados Unidos y, desde 1995, en el Ecuador y Abya Yala/América Latina. Es profesora principal y directora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar-Ecuador.

ÍNDICE

Para todxs lxs que luchan senti-pensando,
sembrando dignidad, cultivando esperanza,
y caminando horizontes muy-otros de vida.

Y para Juan García Salazar,
quien partió el 18 de julio de 2017,
a encontrarse con sus ancestrxs.

PREFACIO

Es un prestigio para *alternativas ebooks* contar con la colaboración de Catherine Walsh, así como es un grato honor para mí escribir estas líneas introductorias, si bien Cathy no requiere de introducción alguna. Su nombre y su presencia son ampliamente conocidos y justamente reconocidos en el amplio campo de los estudios culturales latinoamericanos, donde ha participado —siempre con la intensidad y el apasionamiento que la caracterizan— en cuanto debate se haya puesto sobre la mesa en las últimas décadas. Su trabajo de reivindicación y dignificación de las culturas indígenas y afrodescendientes latinoamericanas, como educadora militante, no tiene parangón; su compromiso intelectual y vital con la defensa de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes va más allá de la solidaridad y la conciencia, es una identificación y un modo de vida. Su labor crítica e intelectual, guiada siempre por una profunda sed de justicia y una indignación a flor de piel ante un mundo que parece desquiciado, revela una honestidad y un rigor para consigo misma y sus principios que le han permitido navegar los inciertos vericuetos de las políticas culturales y las culturas políticas en su país de adopción sin perder nunca el rumbo. Ni el fervor. Ni la fe.

Los dos textos que reúne este pequeño volumen, originalmente redactados como introducción a los dos tomos de *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, son plenamente representativos del pensamiento y el accionar de Walsh a lo largo de décadas, no obstante estar fuertemente marcados por los apremios de la actualidad, en esta época en la cual, según sus palabras, "la guerra del capital global y sus configuraciones del poder moderno/colonial han seguido en su profundización y crecimiento complejos (…) un momento político histórico —una lucha política histórica— cuyas proporciones y violencias aún no logramos del todo concebir,

visualizar, comprender, tal vez por estar desarrollándose de maneras poco imaginables y más complejas cada día" (11). Un régimen de la muerte que solo podrá ser derrotado en la lucha por la vida.

Como el título de este volumen indica, dos ejes articulan la reflexión —que es también praxis— de Walsh, la pedagogía y lo decolonial, en una apuesta militante por lo que denomina "pedagogías decoloniales", "prácticas insurgentes que agrietan el sistema y la matriz antropocéntrica y heteropatriarcal del poder capitalista/moderno/colonial; pedagogías que posibilitan y construyen maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con" (14). El adjetivo "decolonial" designa, por un lado, una historia de experiencias de lucha, resistencia y voluntad de ser atesorada en la memoria colectiva y, por otro, un horizonte de esperanza y de vida que alimenta proyectos capaces de romper con el régimen capitalista moderno-colonial. Como ella explica, su preferencia por el prefijo de-, en lugar de des-, busca alertar sobre la ilusoria creencia de que es posible eliminar y superar lo colonial, señalando la persistencia ineludible y necesaria de la negación de lo colonial bajo lo colonial mismo. En otras palabras, nos recuerda que no existe un grado cero de la colonialidad. Lo decolonial es observable "en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial. Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas a la acción fuertemente arraigadas a la vida misma" (17). El camino y el caminar es lo que cuenta. La lucha continúa.

Tres pedagogos militantes guían a Walsh en su búsqueda de una pedagogía decolonial, Paulo Freire, Frantz Fanon y Manuel Zapata Olivella, búsqueda sintetizada

en la premisa de Freire de que "No hay práctica social más política que la práctica educativa" (31), en la toma de conciencia del sujeto colonial demandada por la sociogénesis de Fanon (37), en la humanización de los afrodescendientes que reclama Zapata Olivella (55). Así, "la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, ni tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación" (19). Prácticas pedagógicas que "hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vida distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo; pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial" (20).

El arrojo esperanzado que anima el primer texto, "Rumbos y caminos", contrasta notablemente con el tono sombrío, desilusionado, melancólico incluso del segundo, "Gritos, grietas y siembras de vida". La tragedia de Ayotzinapa; el desengaño ante el incumplimiento de las promesas contenidas en la Constitución ecuatoriana del 2008 y la Constitución "del Estado Plurinacional" boliviano del 2009 (el neodesarrollismo extractivista y neoliberal solapado bajo retóricas indianistas y revolucionarias); la impunidad que alienta la persecución y el asesinato cada vez más ostensible de militantes progresistas; la ola devastadora de feminicidios y el aumento indetenible de las formas más horrendas de violencia y de crimen; todo ello le hace estallar en un texto inusualmente dolido y personal, que así comienza:

> Escribo gritando. Gritando escribo.

> Lxs que me conocen saben que nunca —o muy rara vez— grito; mi manera de expresar los sentimientos de frustración, indignación, rabia, dolor y horror es otra. No obstante, ahora no puedo contener este chillido que nace desde muy adentro y que sale por los poros y orificios de mi cuerpo como estruendo. Los órganos en su conjunto y liderado por el alma y el corazón, gritan ¡NO!, gritan ¡DIGNIDAD!, y gritan ¡VIDA! (66).

Es un grito de desesperanza. Desesperanza ante el desarrollo incontenible de las múltiples formas de la violencia estructural, simbólica y sistémica; desesperanza ante la dificultad para encontrar respuestas a las preguntas del qué hacer y el cómo hacerlo. Desesperanza ante la expansión aparentemente incontenible del biocapitalismo global y su sistema de muerte y destrucción. Un "paradigma de guerra", como lo llama Nelson Maldonado-Torres, que empalma en el modelo civilizatorio "occidental-patriarcal-moderno/colonial y en su corazón el capital" (70) y cuya manifestación más actualizada es una "pedagogía de la crueldad" que, en términos de Rita Laura Segato, constituye una "estrategia de reproducción del sistema" adecuada a "nuevas formas de la guerra no convencionales, inauguradas en nuestras dictaduras militares y guerras sucias contra la gente, en las guerras internas, en las guerras llamadas 'étnicas', en la soldadesca asalariada de las empresas militares privadas, en el universo de los sicariatos que trabajan para las mafias, y en el accionar para-estatal de las fuerzas estatales de seguridad en tiempos de 'democracia real'" (74). ¿Cómo responder a esta pedagogía de la crueldad expansiva, ubicua y disolvente? ¿Cómo enfrentar el horror? ¿Cómo superar la disgregación y la impotencia? Poniendo por delante nuestra dignidad munidos de una pedagogía de la indignación. Y aquí aparece, una vez más, la inspiración de Paulo Freire, y el grito de espanto del colonizado ante la naturalización de la guerra, la muerte y el terror como componentes ordinarios de la vida cotidiana, que de ese modo deviene,

imperceptiblemente, el mundo de la muerte, o un mundo de la vida a pesar de la muerte, en palabras de Maldonado-Torres (75).

"Mi grito", aclara Walsh, "no es el mismo grito de las mujeres y hombres que han vivido y viven la herida colonial (…) No grito 'por' ellas y ellos (…) Ellas y ellos tienen sus propios gritos. Mi grito es parte de un espanto relacionado y relacional, es un grito frente al sistema capitalista-extractivista-patriarcal-moderno/colonial que nos está matando a todxs (…) frente a la desesperanza que desespera (…) frente al qué y al cómo hacer" (76). Es un grito de desesperanza, que explicita al comienzo de la sección "Grietas", en una declaración en la que vale la pena detenerse:

> Dejé desde hace un tiempo atrás la Esperanza Grande, la ESPERANZA con mayúsculas. Me refiero a la ESPERANZA de cambiar o transformar el sistema capitalista-moderno/colonial-patriarcal en su conjunto, y de creer que otro mundo a nivel global —y de manera paralela que otro estado— realmente es posible. (81)

Su apuesta, explica, "hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas, es decir, en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisuras"; su apuesta es por "desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas (…) Las grietas dan luz a esperanzas pequeñas (pues) revelan la irrupción, el comienzo, la emergencia, la posibilidad y también la existencia de lo muy otro que hace vida a pesar de —y agrietando— las condiciones mismas de su negación" (82-3). Sigue luego una sentida poética-política de la grieta, una suerte de dialéctica negativa que revela, en la irrupción de la diferencia y la otredad, la ineludible existencia de una fallada y fallida totalidad.

Es muy sugestiva la metáfora de la grieta, que indudablemente alude a una multiplicidad de sentidos y valores según las circunstancias. Si el sentido último de "grieta" es revelar una falla, una fractura en el muro que hiende, la grieta también prueba, en última instancia, la existencia del muro. La grieta es parte del muro, así como no hay muro sin grietas. Y todo el mundo sabe que para derribar un muro hay que socavar sus grietas. Pero hay grietas y grietas. ¿Cuáles son las grietas estructurales, aquellas que muestran la íntima debilidad del muro, aquellas que permitirían socavarlo? Esta es la pregunta fundamental y, por lo mismo, la más difícil de responder. Pues "el sistema capitalista-moderno/colonial-patriarcal", por su misma índole dialéctica (revolución permanente del modo de producción; desarrollismo desigual y combinado; destrucción creadora), no solo está atravesado por infinidad de grietas, sino que continúa produciendo, constante y aceleradamente, otras nuevas. Pero ¿cuáles son las que permitirían derrumbarlo?

Inspirándose en Gustavo Esteva, aunque coincidiendo en esto con otros críticos decoloniales, Walsh se siente atrapada en lo que a mi entender es una falaz —aunque de una tremenda contundencia existencial— dicotomía que, llevada a sus últimas consecuencias, conduce inexorablemente a la toma de posiciones políticas de enorme trascendencia. La desesperanza de Walsh es esclarecedora, pues plantea sin ambages un problema central de nuestro tiempo, un dilema que —exceptuando a las minorías encaramadas en el poder— nos acongoja a todos, sin respetar ni izquierdas ni derechas. Muchos optan por el encapsulamiento individual promovido por el sistema, sumándose a la estampida del sálvese quien pueda. Otros, al igual que Walsh, proponen un repliegue estratégico al terreno táctico de la resistencia. Su zozobra apunta a un debate urgente y necesario. Pero ¿es este el camino a seguir, abandonar la estrategia de la "Esperanza Grande" y reducirnos a la resistencia? ¿Qué nos queda si entregamos la esperanza? ¿Qué queda de nosotros?

La cuestión, en mi opinión, no es enfrentar al capitalismo como una totalidad omnímoda y omnipotente, sino como un sistema heterogéneo, heteróclito y heterónomo atravesado por innúmeras contradicciones y en el cual estamos todos embarcados, más adentro o más afuera. Mas el afuera solo existe en función del adentro, y viceversa. La cuestión no es considerarlo como un todo homogéneo y acabado, cuando lo que caracteriza al capitalismo es su capacidad de reinventarse y fagocitarlo todo. Lo que paraliza —lo que desesperanza—, no es "la idea de que este sistema mundial sólo puede ser desmantelado en su conjunto", como dice Esteva, condenando a "la izquierda" a luchar contra un espectro, una fantasía, un enemigo imaginario, sino que "la izquierda" se ha corrido a la derecha, se ha plegado a las seducciones del sistema y convertido en el mejor capataz del biocapitalismo global. Lo que paraliza, desesperanza e indigna no es querer luchar contra el sistema en su conjunto —cosa que hoy solo sería posible desencadenando mil frentes coordinados de lucha—, sino precisamente el abandono de esa lucha, el abandono de la "Esperanza Grande". Es indudable que con y desde el marxismo se ha errado muchas veces, se ha equivocado el camino y cometido crímenes incluso, pero es también indudable que sin el marxismo no iremos a ningún lado. No propone otra cosa la estrategia zapatista y su machacona denuncia del régimen de muerte y destrucción global de la "hidra capitalista". La necesidad de crear nuevas formas de lucha y de rastrear las grietas por donde entrarle al sistema no obnubilan la visión zapatista de conjunto ni el objetivo final. Y si "no hay grieta, bueno, pues a hacerla", como dice el Sub, pues no vale dejar de arañar la grieta, de lo contrario se cierra y "El muro se resana a sí mismo".

Comprendo absolutamente el desaliento de Walsh, desaliento y desconcierto que comparto. El mundo actual nos asoma una vez más a un abismo pre-apocalíptico despojado de futuro. Momento de crisis. Momento de confusión, desesperanza, desamparo. ¿Qué hacer? Este es uno de esos momentos cuando es más necesario que nunca esgrimir con rabia nuestra indignación y aferrarnos con ella a nuestra dignidad.

Es preciso seguir luchando desde las grietas, desde todas las grietas, sin duda, en cualquier lugar, en cada circunstancia. Pero sin perder de vista "el sistema capitalista-moderno/colonial-patriarcal en su conjunto", sin confundir al enemigo (sin permitir que el enemigo nos confunda), y convirtiendo el desaliento en un acicate de la esperanza y la utopía.

Abril Trigo

Introducción

Este libro nace a partir de la invitación, iniciativa y gestión de Abril Trigo de juntar dos textos míos previamente publicados en una nueva edición.. El primer texto (Parte I de este libro) fue escrito originalmente en 2013 para abrir el primer tomo de *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Quito: Ediciones Abya-Yala); luego apareció en su versión mexicana como librito (Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos) con un posfacio adicional, y publicado en 2014 por el colectivo "En cortito que's pa'largo". El segundo texto, escrito en 2016, abre el segundo tomo de *Pedagogías decoloniales* publicado en 2017, también por Ediciones Abya-Yala.

En los tres años entre la escritura de ambos textos, mucho ha sucedido en las Américas, en estas tierras que los pueblos originarios nombraron antes de la invasión de 1492 —y en 1992 renombraron— como Abya Yala, "tierra en plena madurez" en la lengua kuna-tule. Mientras el primer texto, renombrado aquí "Legados, rumbos y caminos", empieza con el aliento y la esperanza (con el derrumbe del mundo regido por el capitalismo, el modelo civilizatorio occidental y sus patrones de poder constitutivos de la colonialidad), el segundo, "Gritos, grietas y siembras de vida", inicia con los gritos —los míos y de muchxs otrxs[1]— ante la guerra del capital global de los tiempos actuales. La "Esperanza" con mayúscula, presente en el primer texto, pierde su énfasis superlativo en el texto posterior. Hoy, como bien dicen las y los zapatistas, "la situación está muy cabrona" (EZLN, 2015, 356).

[1] El uso de la "x" aquí y a lo largo de este libro es una opción lingüística insurgente y desobediente que busca contrarrestar el género binario tan presente en nuestros imaginarios y tan evidente en la estructura heteropatriarcal del castellano.

En este caminar y preguntar entre las dos partes del libro, se puede sentir, pensar y atestiguar la construcción, reflexión y acción praxísticas que entiendo como el enlace de lo pedagógico y o decolonial, como "pedagogías decoloniales". Así, la primera parte pregunta por los momentos políticos y los movimientos de teorización que estos momentos provocan, movimientos no anclados en la búsqueda de una nueva teoría crítica, sino en el hilvanar de caminos: de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir, vivir y también luchar con sentido u horizonte decolonial. Pregunta sobre qué implica pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente, y cómo trazar su caminar; pregunta, además, con quiénes —con qué pensadores/hacedores—podemos pensar el enlazar.

La segunda parte, en cambio, hace presente los sentires sentidos y vividos. Pregunta por los mecanismos, estrategias y acciones de lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión ante el sistema de guerra-muerte actual y su lógica/proyecto civilizatorio heteropatriarcal/capitalista/moderno/colo-nial. Se preocupa por y se piensa desde las violencias —físicas, raciales, genéricas, epistémicas, ontológico-existenciales y territoriales—, los despojos, sometimientos y silenciamientos, y los gritos que exigen un pensar-sentir-hacer-actuar. Además, se preocupa y se piensa desde el qué hacer y cómo hacer de las luchas, caminares y siembras dentro de las fisuras o grietas del sistema, de los qué hacer y los cómo hacer de modos-muy-otros que van marcando, significando y caminando los entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial.

En ambas partes, lxs lectorxs encontrarán herramientas distintas pero complementarias. Herramientas, como escribía el Colectivo Zapateándole al mal gobierno en la contraportada del librito mexicano que contiene el primer texto, "para preguntar a Ayotzinapa [aun cuando el texto no haga mención a dicha masacre por haber sido escrito con anterioridad] los por qué y para qué, a quiénes beneficia la muerte y la desaparición; cómo y desde dónde resistir, insurgir, renacer; cómo continuar una

lección de vida [y] sembrar reflexión y acción para resistir". Tales preguntas, y las herramientas para hacerlas, toman aún más fuerza en la segunda parte, donde la muerte, la desaparición y la violencia son nombradas y gritadas, y donde también se hallan las prácticas, los procesos y las acciones —las pedagogías— para agrietar el muro del sistema, sembrar vida y hacer caminar estas formas muy-otras de lo decolonial.

Ahora bien, desde abril 2016, cuando orginalmente fue escrita la segunda parte de este libro, hasta el presente, la guerra del capital global y sus configuraciones del poder moderno/colonial han seguido en su profundización y crecimiento complejos. Hoy están en pleno aumento la violencia y la amenaza contra seres y saberes, contra la naturaleza, la existencia y la mera vida, y también contra las formas críticas de pensar y de actuar. Es una guerra-violencia-amenaza policéntrica y multipolar, que se realiza y efectúa desde múltiples ejes, fuentes, lugares y cómplices-aliados del poder, en los cuales están implicados tanto estados y gobiernos de la "derecha" como de la llamada "izquierda".

Al parecer, estamos ante un momento político histórico —una lucha política histórica— cuyas proporciones y violencias aún no logramos del todo concebir, visualizar, comprender, tal vez por estar desarrollándose de maneras poco imaginables y más complejas cada día. La elección de Trump en EEUU, de Macri en Argentina y el "golpe" de Temer en Brasil son ilustrativos. Digo poco imaginables y más complejas por la forma en que van desbordándose de los moldes de lo que hemos entendido hasta ahora como el sistema mismo del poder y sus modos, mecanismos, esferas y estrategias de ejecución, maquinación e intervención.

Los ejemplos son numerosos. Pienso en Ayotzinapa, una escuela normalista históricamente reconocida por su pensamiento crítico, contra la cual se atravesó una alianza de políticos, empresarios y crimen organizado, lo que algunos llaman el "gobierno paramilitar mexicano". Pienso en los miles de muertxs y desaparecidxs en México y Colombia, para nombrar solo dos países, muchxs por defender sus territorios,

sus cuerpos, su pensamiento y sus conocimientos, por defender la vida. Pienso en la deshumanización creciente de las violencias racializadas y feminizadas a lo largo de las Américas, y en las políticas extremadamente autoritarias y extractivistas de los gobiernos "progresistas" de América del Sur (Bolivia, Venezuela y Ecuador).

También pienso en las formas cada vez más "creativas" de silenciamiento, control, sometimiento, despojo y eliminación. Una de las más curiosas, ocurrida el 28 de junio de 2016, fue la alteración a las páginas de la enciclopedia en-línea Wikipedia donde constan la biografía y contribución de Paulo Freire. Brasil Wikiedits, un grupo de monitoreo de Wikipedia, identificó SERPRO, la red tecnológica e informativa del gobierno federal brasileño como responsable de la alteración. Aunque SERPRO negó su involucramiento directo, aceptó que la intervención provenía de su red (Melito, 2016).

Entre los cambios, destaca la inserción de párrafos de un texto titulado "Paulo Freire e o Assassinato do Conhecimiento" ("Paulo Freire y el Asesinato del Conocimiento") publicado originalmente por el Instituto Liberal de Brasil. En esos párrafos se argumenta que Freire y su obra son los culpables del actual proyecto educativo débil y atrasado de Brasil, y el origen del adoctrinamiento marxista educativo. Como Ana María ("Nita") Araújo Freire (viuda de Freire) anotó en una carta dos días después al presidente "interino" Michel Temer (ejecutor del golpe evangélico-derechista contra el gobierno democrático de Dilma Rouseff), estos "reclamos de odio" de la maquinaria estatal deben ser medidos contra el reconocimiento que Freire recibió en ese mismo año (2016) en los Estados Unidos. Allí Freire fue reconocido entre los tres intelectuales más citados en el mundo y en la historia de la humanidad, así como el intelectual más estudiado en las universidades norteamericanas, donde, como bien argumenta Nita, el marxismo no es, desde luego, la base predominante del pensamiento.

Estas alteraciones y declaraciones falsas son, sin duda, parte del proyecto y movimiento ultra-derechista "Escola sem partido", actualmente (fines de 2017) en

discusión en el Congreso Nacional y ya en práctica en varios estados y municipalidades brasileños. Su meta es eliminar el "adoctrinamiento ideológico" supuestamente presente en las universidades y escuelas, instituciones dominadas durante siglos, según este movimiento, por partidos de la izquierda. Llegar a tal meta implica, obviamente, un sometimiento ideológico para "limpiar" las mentes, cuerpos e imaginarios de la influencia anterior. Los blancos concretos y centrales de esta "limpieza" son el género, la política y lo político, así como las religiones no-cristianas (particularmente las de raíz africana). El plan es prohibir su presencia, enseñanza y discusión en el sistema educativo nacional para así, de esta manera, re-escribir la historia, el currículo y los textos educativos (Lehmann da Silva, 2016). Así pretende no solo eliminar los triunfos de las luchas populares, étnico-raciales, sexo-genéricas, feministas y político-sociales-culturales de los últimos años (y su efecto en la conceptualización misma del país), sino instalar un régimen del poder violentamente moralista, elitista, machista, racista y blanco-heteropatriarcal, un poder modelo y agenciador de la nueva guerra del capital global.

De hecho, estos actos de "intervención" son parte de las pedagogías del poder presentes y emergentes no solo en Brasil sino globalmente, pedagogías entendidas como metodologías (en sentido freiriano) de una más compleja constelación-matriz-sistema del poder, encauzada a eliminar a todas y a todos los que cuestionan, estorban, obstaculizan y desobedecen su camino, incluyendo toda forma críticas de pensar. El ataque a Paulo Freire, en este sentido y a casi veinte años de su muerte (2 de mayo 1997), no es casual. Tampoco es casual que ocurra en uno de los medios informáticos de mayor consulta y uso global, y en tiempos cuando la lectura de su obra está nuevamente en ascenso a nivel mundial. Difamarle, degradarle, desaparecerle a él, su legado y su pensamiento político-pedagógico-crítico, son actos que sobrepasan su persona y su proyecto. Son actos dirigidos a todxs los que luchamos con indignación, esperanza y dignidad desde diferencias colonialmente impuestas y desde historias,

espacios, lugares y contextos concretos; a todxs lxs que luchamos resistiendo, in-surgiendo y re-existiendo, en contra de esta guerra-sistema de muerte y por la vida, por un muy otro vivir.

Este es, en resumen, el propósito, la perspectiva y el proyecto del libro actual. Es la preocupación fundamental no solo del qué hacer, sino —y crucialmente— del cómo hacer, la que me lleva a la idea y la apuesta por las pedagogías decoloniales. Así pregunto por el carácter pedagógico de las luchas sociopolíticas, es decir, por las metodologías moldeadas, producidas y empleadas en los contextos, procesos, reflexiones y acciones de resistir, in-surgir y re-existir; las pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan el sistema y la matriz antropocéntrica y heteropatriarcal del poder capitalista/moderno/colonial; pedagogías que posibilitan y construyen maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con.

Encuentro correlación con lo que la feminista chicana Gloria Anzaldúa (2015) llamó "la imperativa Coyolxauhqui": la sombra y el sueño, la luna, la luz, la que sana las heridas coloniales, alumbra la oscuridad y ayuda a juntar en nuevas construcciones seres, saberes, psiquis, espiritualidades, territorialidades y vidas violentadas y desmembradas. Y también encuentro conexión con lo que Paulo Freire (2003: 56) llamó "razones de esperanza en la desesperanza". Para mí, las pedagogías decoloniales son todo esto: son los procesos y las prácticas que animan, provocan y hacen el caminar, luchar, preguntar y sembrar de vida en estos tiempos de guerra-muerte en que la colonialidad se reconstituye en el capitalismo global.

Rumbos y caminos

¿Escucharon?
Es el sonido de su mundo
derrumbándose…
el del nuestro resurgiendo.
Subcomandante Marcos (diciembre 2012)

Aperturas

Hace algunos años atrás, el intelectual crítico de origen jamaiquino Stuart Hall argumentó que los momentos políticos producen movimientos teóricos. El interés de Hall no era tanto con una teoría de la práctica en el sentido de Bourdieu (1977), sino con la práctica de la teorización que emerge y empieza a tomar forma en las luchas por la transformación social, política y cultural, luchas concretas atadas al contexto de su articulación. Sin embargo, y para Hall, esta práctica teorética no es por sí coyuntural; su afán más bien es "movilizar todo lo que podemos encontrar en término de recursos intelectuales para entender qué es lo que sigue haciendo las vidas que vivimos, y las sociedades en que vivimos, profundamente anti-humanas" (Hall, 1992: 17). Es una práctica de por sí de larga duración, dirigida tanto a apuntar el problema, avanzar en su análisis y su comprensión, e impulsar procesos necesarios de aprendizaje e intervención. ¿Cómo pensar y ejercer esta práctica hoy y ante los acontecimientos políticos actuales?

¿Cómo caracterizar este momento? ¿Y cuáles son los movimientos teóricos que surgen, llaman y provocan?

Los momentos políticos, sin duda, son cada vez más enredados y complejos; las palabras o términos usados para caracterizarlos en América del Sur son demostrativos. Mientras el término "crisis" —(la crisis no solo del capitalismo sino también civilizatoria occidental (Lander, 2005) y también la crisis de la colonialidad del poder (Quijano, 2000)—, sugiere rajaduras y rupturas en el orden y los patrones de poder, los términos "transición" y "revolución" empleados por algunos gobiernos suramericanos autodenominados "progresistas" apuntan a movidas y cambios desde arriba, que aunque dicen distanciarse del neoliberalismo, encaminan hacia un nacionalismo donde el neoextractivismo y la criminalización de la protesta son los ejes más evidentes del cambio y de la progresión. Las y los zapatistas, en cambio, hablan del "derrumbe" del mundo dominante y el "resurgimiento de nuestro" mundo, el mundo desde abajo "muy otro" en sentido y razón. Para algunos movimientos, comunidades e intelectuales indígenas y afrodescendientes, especialmente de la región andina, la caracterización es de momentos simultáneos de avance y retroceso, momentos todavía concebidos —en el horizonte actual y de larga duración— como luchas de descolonización que aún requieren de un aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, de la acción, la creación y la intervención.

Son estos momentos complejos de hoy los que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la proyección de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos, de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial.[2] Me refiero a caminos que necesariamente evocan y traen a la memoria

[2] Dentro de la literatura relacionada a la colonialidad del poder, se encuentran referencias tanto a la descolonialidad y lo descolonial, como a la decolonialidad y lo decolonial. Su referencia dentro del proyecto de modernidad/colonialidad se inicia en 2004, abriendo así una nueva fase en nuestra reflexión y discusión. Suprimir la "s" es opción mía. No es promover

una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren prácticas teoréticas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial.

Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala —las que fueron renombradas "América" por los invasores como acto político y epistémico de apropiación colonial— que este enlace empezó a tomar forma y sentido. Se pudo observar claramente ya en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial.

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas a la acción fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y de su ser. Asimismo, para los pueblos que han vivido el yugo —o lo que el líder histórico kichwa Luis Macas llama la "tara"— colonial, la memoria colectiva lleva los recuerdos de lxs ancestrxs —andróginxs, hombres y mujeres, líderes y lideresas, sabios y sabias, guías— que con sus enseñanzas, palabras y acciones, dieron rumbo a la labor pedagógica de existencia digna, complementaria y relacional de seres —vivos y muertos, humanos y otros— con y como parte de la Madre Tierra. La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una

---

un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del "des" y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, pasar de un momento colonial a uno no colonial, como si fuera posible que sus patrones y huellas dejaran de existir. Con este juego lingüístico intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistencia, transgresión, intervención, in-surgencia, creación e incidencia. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar "lugares" de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas.

apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas. Por tanto, no es de sorprender la afición de los agentes coloniales por apagar la luz y, a la vez, imponer y moldear una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos —hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros, etc.— y en las ideas de "raza" y "género", instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de poder. Algo que a pesar de los esfuerzos a lo largo de más de 500 años —primero en las colonias y luego en las "repúblicas"— nunca pudieron del todo lograr.[3]

La memoria colectiva ha sido —y todavía es— un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial.[4] "La memoria colectiva es la reafirmación de lo que la tradición nos enseña, de lo que el ancestro enseña," dijo una vez el maestro y abuelo del movimiento afroecuatoriano, Juan García Salazar. "Justamente es memoria colectiva porque está en todo el colectivo […] es un saber colectivizado; es el afianzamiento, la verificación, la que nos permite continuar" (Walsh y García, 2015: 225).

Este acto de afianzar, verificar y continuar tiene eco en las palabras expresadas por la lideresa kichwa Dolores Cacuango, o Mamá Dulu, en la década de los 1930, palabras que permanecen hoy en la memoria y la lucha colectiva de los pueblos ante el poder moderno aún colonial: "Somos como la paja del cerro que se arranca y vuelve a crecer y de paja del cerro cubriremos el mundo". En su lucha obstinada, su liderazgo infatigable y su práctica, palabra y acción arraigadas a y en la comunidad, Mamá Dulu

[3] No obstante, y como advierte Julieta Paredes (2012: 111), no debemos remitirnos acríticamente a la época precolonial como algo idílico. Si bien la memoria larga "nos trae al orgullo y dignidad de ser personas pertenecientes a pueblos […] a la vez también es selectiva al momento de no reconocer patriarcalismos, opresiones, autoritarismos e injusticias heredadas y que, por supuesto, estaban presentes en las sociedades precoloniales también".

[4] La experiencia aymara-boliviana de THOA (Taller de Historia Oral Andina) desde 1983, es un buen ejemplo del enlace en la práctica de lo pedagógico y lo decolonial. Según Silvia Rivera Cusicanqui, una de sus fundadoras e integrantes, "La historia oral india es un espacio privilegiado para descubrir las percepciones profundas sobre el orden colonial, y la requisitoria moral que de ellas emana". En su práctica, THOA ha construido y ejercido una metodología y estrategia de des-occidentalización y descolonización (Estévez Trujillo, 2013: 17).

ejemplificó —tal vez más que cualquier otra mujer indígena ecuatoriana contemporánea —, una praxis político-pedagógica aferrada a la posibilidad y la esperanza, y encaminada hacia la justicia, la dignidad, la libertad y la humanización.[5] Fue una praxis ejercida en variados contextos, incluyendo el campo y la ciudad, hacendados y huasipungos, sindicatos y partidos (comunista y socialista), y hasta en la fundación de las primeras escuelas propiamente indígenas. Se afianzó no solo por la resistencia a la opresión y dominación étnico-racial, de género y de clase, sino también —y tal vez más importante aún— por la construcción de condiciones otras de vida para todos lxs oprimidxs, pobres, indixs, negrxs, mulatxs, campesinxs, obrerxs. "Lucha-unidad para todos igualito" decía ella, "Esta es la vida, un día mil muriendo, mil naciendo, mil respondiendo, mil muriendo, mil renaciendo" (Rodas, 2007: 74 y 91). La idea del renacer es así un componente central de la tenacidad rebelde y decolonial, por postura, apuesta y convicción, que no puede ser extirpada, que vuelve siempre a crecer, propagarse y proliferar.

El "resurgimiento" de "nuestro mundo" del que hablan las bases zapatistas también parece aludir a algo similar, esta vez en el contexto de la actual situación mundial.[6] Mientras "su mundo derrumbándose" apunta el colapso inminente del orden global y su proyecto civilizatorio occidental, "el del nuestro resurgiendo" da presencia a las

---

[5] Poco ha sido escrito sobre Mamá Dulu. Raquel Rodas, la que más documenta su lucha, pensamiento, y vida, cita a Oswaldo Albornoz en describir su persona: "[…] ternura colectiva que abarca los afectos de los ayllus serranos, transparentes diáfanos y purificados en el crisol del sufrimiento que contiene encerrado en vasija de barro para que no se escape el tierno arrullo […] Rasgos de dura firmeza, coexistiendo con la mansa dulzura como la flor al lado del espino. Fortaleza con consistencia de granito y resistente a los golpes más furiosos […] Temple de inquebrantable roca porque es de fe su basamento […] es certidumbre pegada a la piel y grabada en la mente de reconquistar la tierra arrebatada […] Y entonces clamar con voz potente, para que retumbe con el eco, el viejo grito de guerra y de victoria ¡Ñuchanchic Allpa!" (Rodas, 2007: 94).

[6] Véase el Comunicado del Comité clandestino revolucionario indígena-Comandancia general del Ejército Zapatista de Liberación Nacional del 21 de diciembre de 2012 (en http://enlacezapatista.ezln.org.mx/), así como también el programa del Seminario sin fronteras. Seminario "La(s) rebeldía(s) desde el nosotrxs", Universidad de Querétaro, México, 30 de julio de 2013.



prácticas insurgentes hacia un otro vivir —tal vez el "buen vivir" y el "estar bien colectivo" que los pueblos indígenas y afros han venido significando a lo largo de los años— que se piensa y construye en y a partir de la autonomía, desafiando no solo el mal gobierno (como es el caso de México) sino también la matriz de poder moderno/colonial/global. De esta manera, ambos términos —derrumbe y resurgimiento—, con sus entornos y significantes sonoro-activos anuncian la pugna instalada hace siglos atrás entre dos proyectos de mundo-vida, uno que a pesar del poder sistémico arrasador del otro, sigue en pie y vuelve a crecer, multiplicándose cada vez más en su resurgir digno y rebelde.

Este texto parte de esta pugna. Su interés es abrir consideración, atención y reflexión hacia los caminos y condiciones radicalmente "otros" de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, hacia prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vida distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo; pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, ni tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde lxs participantes ejercen su aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es solo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con

frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. Este accionar, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscita reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendra atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretejen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización. Esta concepción de pedagogía recuerda y dialoga con la idea expresada por la feminista caribeña Jacqui Alexander:

> Pedagogías entendidas de manera múltiple: como algo dado y revelado; [que hacen] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados […] metodologías síquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que creemos que sabemos para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser […]. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización. (2005: 7, traducción propia)

Estos posicionamientos y comprensiones pedagógicas se alían con los de la llamada pedagogía crítica iniciada por Freire en los 1960 y retomada por muchxs educadores populares y activistas-intelectuales a lo largo del mundo hasta los 1990,[7] cuando empezó a menguar ante el auge del proyecto neoliberal. La concomitancia en América Latina entre esta mengua y la práctica desaparición de un proyecto de izquierda, el avance de un creciente conservadurismo en las universidades —incluyendo las ciencias sociales y humanas[8]—, y la occidentalización de las instituciones educativas en su totalidad, no es casual. Desde luego, el desvanecimiento de este movimiento/red de la pedagogía crítica y de la educación popular fue parte de la disipación misma de la utopía revolucionario-marxista blanco-mestiza, una utopía que se desmoronó con la caída del muro de Berlín y la Unión Soviética pero también con la emergencia, en la misma década de los 1990, de los movimientos indígenas en el continente ya re-nombrado como Abya Yala, territorio en pleno madurez. Eso no quiere decir que la educación popular y las prácticas de pedagogía crítica no existan hoy. Más bien, es reconocer las limitaciones de su proyecto, pensamiento y supuestos paradigmáticos enraizados —inclusive hoy en sus versiones "revolucionarias"— como bien argumenta la pensadora indígena norteamericana Sandy Grande:

> La pedagogía crítica revolucionaria sigue enraizada en el paradigma occidental, y, por tanto, en tensión con el conocimiento y la praxis indígena. En particular, los constructos medulares de la democratización, la subjetividad y la propiedad están

---

[7] Vale la pena mencionar mi vínculo cercano a Freire durante los años que estuvo en exilio en Estados Unidos, y mi activa participación en la red de pedagogía crítica de este país hasta principios de los años 1990. A pesar de la baja de este movimiento en los 1990, hay autores como Peter McLaren y Henry Giroux que, en Estados Unidos y Canadá, han mantenido la posta desde una postura multicultural revolucionaria y radical, o bell hooks desde sus enseñanzas de la trasgresión.

[8] Ver Edgardo Lander, "La ciencia neoliberal", en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* 11-2, Caracas, Universidad Central, mayo de 2005, 35-69.

todos definidos a través de marcos occidentales que suponen al individuo como sujeto primario de "derechos" y estatus sociales. (Grande, 2008: 238).

La insurgencia política, epistémica y existencial de los movimientos indígenas, junto con las organizaciones afrodescendientes, cambiaría el rumbo del proyecto de la revolución en América Latina; de aquí y en adelante la lucha no es simple ni predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la descolonización liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo, resistiendo y sobreviviendo la colonialidad y la dominación. Es esta insurgencia la que ha impulsado el repensar/refundar reflejado en las recientes constituciones de Ecuador y Bolivia, las que apuntan a la construcción de sociedades, Estados y modos de con-vivir radicalmente distintos. Es este resurgimiento y esta insurgencia puestas en las coyunturas actuales de no solo estos dos países sino también a nivel continental, que provocan e inspiran nuevas reflexiones y consideraciones pedagógicas y, a la vez, nuevas re-lecturas en torno a la problemática histórica de la (des)humanización y la (des)colonización.

De esta manera y en el ambiente actual suramericano, mesoaméricano y abya-yaleano, es oportuno retomar la pedagogía en su aspecto praxístico, meditando en su uso estratégico-activo como radical conductor de y hacia comprensiones, posturas y pensamientos no solo críticos sino de carácter imperativo y proyección decolonial. Hablamos de las pedagogías que perturban y trastornan lo que Rafael Bautista (2009) ha referido como "el mito racista que inaugura la modernidad […] y el monólogo de la razón moderno-occidental"; pedagogías que se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido —y es— pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinvención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto

de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial.

El propósito de este texto es tejer este enlace y, en el camino, contribuir a su comprensión. Se preocupa por preguntar qué implica pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente, y cómo —y con qué propósitos y perspectivas— se va trazando su caminar. Similarmente, se preocupa por indagar tanto sobre el pensamiento y lxs pensadores que demostraban —o demuestran— en su praxis el hacer de este enlazar, como sobre las actuales expresiones pedagógicas de resistencia, insurgencia y rebeldía que provocan grietas y derrumbes en el orden moderno/colonial a la vez que encaminan esperanzas, horizontes y proyectos "otros".

Con tal intención, el texto inicia en su primer apartado con una breve reflexión en torno a los antecedentes de prácticas rebeldes e insurgentes que, desde tiempos inmemoriales, han manifestado en su pensar-hacer estrategias pedagógicas que se esfuerzan por transgredir y subvertir la colonialidad —política, ontológica, epistémica, espiritual, existencial— y, a la vez, por sembrar y avanzar condiciones de vida concebidas y postuladas desde la exterioridad, los márgenes o las grietas del mismo poder colonial. El interés aquí es, por un lado, "situar" la reflexión y discusión dentro de luchas históricas y concretas y, por el otro, evidenciar la articulación que ha venido dándose y construyéndose entre estrategias y apuestas pedagógicas y estrategias y apuestas de descolonización.

El segundo apartado intenta dar más concreción y sustancia a las posturas praxísticas de pensamiento que vienen, por un lado, desde la pedagogía hacia la

liberación y descolonización y, por el otro, desde la descolonización demostrando e invocando —de manera a veces tácita y otras veces más explícitamente— una suerte de pedagogización. Aquí el enfoque está centrado en dos intelectuales comprometidos en sus obras y acciones con las luchas de liberación: Paulo Freire y Frantz Fanon.[9]

La tercera sección parte de la atención particular que ambos dieron a la consciencia, esperanza y humanización, extendiendo su reflexión a otro pensador comprometido cuya contribución —aún poca reconocida— también parte de esos mismos ejes, entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial en su propia práctica política y escritural. Me refiero a Manuel Zapata Olivella, quien en sus múltiples escritos reconoce a Freire pero demuestra más profundamente su conexión con la postura racial-política-epistémica-ontológica-existencial de Fanon.

Finalmente, el último apartado retoma los hilos de los anteriores poniéndolos en conversación con mi propio acompañamiento y ejercer pedagógico, desde donde pienso, siembro y construyo lo decolonial.

Legados históricos del enlace pedagógico decolonial

Mientras el enlace de lo pedagógico y lo decolonial comienza a partir de la invasión colonial-imperial, es con el establecimiento de los virreinatos hispánicos en los territorios mesoamericanos y andinos que empieza a manifestarse y tomar forma. De hecho, en los manuscritos del Huarochirí y del Popul Vuh, compilados por escribanos

[9] El hecho de que el brasileño Freire, desde su primera obra ya clásica, *Pedagogía del oprimido*, cita al martinico Fanon, es revelador. Sin embargo, no es hasta sus escritos tardíos que Freire empieza a considerar con seriedad la postura racial-política-epistémica-ontológica de Fanon y su apuesta, de hecho pedagógica, para construir una nueva humanidad de carácter cuestionador. Lo que me interesa aquí es, por un lado, el diálogo que Freire establece con Fanon y, por el otro, la propia contribución a la vez pedagógica y decolonial de Fanon.

indígenas en el siglo XVI en lo que hoy se conoce como Perú y Guatemala respectivamente, podemos atestiguar estrategias que subvierten la lógica civilizatoria colonial a la vez que sitúan cosmologías propias, haciendo pensar el mundo, la creación, la relación entre seres —vivos y muertos, humanos y no humanos— y la naturaleza de modo para nada occidental. Ambos textos fueron compilados bajo el orden eclesiástico de famosos extirpadores de idolatrías, el franciscano Francisco de Ávila en el caso del *Huarochirí*, y del dominicano Francisco Ximénez en el caso del *Popul Vuh*. No obstante, ambos textos niegan, desplazan y transgreden en su hacer-pensar la autoridad hegemónica y absoluta del orden colonial. Si bien su escritura no tenía mayor significado ni utilidad para los pueblos originarios en aquella época, su metodología cosmológica, psíquica, analítica y organizacional fue reflejo de una práctica colectiva estratégicamente pedagógica de por sí, que efectivamente se desprendía de lo que Aníbal Quijano (1992) ha descrito como "las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad", partiendo y construyendo a la vez una postura y un pensamiento de claro sentido decolonial.

En aquel mismo periodo también —entre el siglo XVI y los inicios del XVII— en el virreinato del Perú y desde el Tawantinsuyu, el quechua Felipe Guamán Poma de Ayala escribe la *Nueva Corónica y Buen Gobierno*, obra de 1200 páginas enviada en 1616 al rey Felipe III. A diferencia de las crónicas escritas "sobre" los indígenas y desde una mirada y una lógica epistémica-civilizatoria-colonial, Guamán Poma piensa y escribe desde el lugar de la cosmología andina. "Desde la mirada (en palabras de Guamán Poma) de un historiador, cronista, indio ladino, capac, señor y príncipe; un intelectual y artista con influencia jesuita que basa su comprensión del mundo en la experiencia vivida y recogida […] del territorio y en un conjunto de saberes y propuestas sociales y políticas que no están separados de la ética ni de la estética", para así revelar las estrategias de los sujetos coloniales en proceso de descolonización (Ortiz, 2010: 9).

Es desde este lugar y esa mirada y ante la condición/situación de la colonia, que propone su proyecto político de "buen gobierno", basado en una "nueva corónica" de la historia de estas tierras. Como señala Walter Mignolo, "la 'nueva crónica' es […] un relato donde la cosmología andina (keswaymara) comienza a rehacerse en diálogo conflictivo con la cosmología cristiana, en toda su diversidad misionera castellana (dominicos, jesuitas, franciscanos…) y con la mentalidad burocrática de los organizadores del Estado bajo las órdenes de Felipe II" (Mignolo, 2008: 191). La teoría política de Guamán Poma se articula, según Mignolo, en dos principios: "La crítica a todos los grupos humanos identificables en la colonia [castellanos, indígenas, negros, moros y judíos] y la propuesta de un 'buen gobierno' de los virtuosos independientemente de su origen […] un espacio de co-existencia con Castilla, por un lado, y de co-existencia entre varias comunidades (o naciones) de Tawantinsuyo" (Mignolo, 2008: 192-193). Mientras hay mucho que decir con relación a este proyecto político y el pensamiento decolonial que manifiesta —algo que el mismo Mignolo ha analizado—, así como también sobre cómo Guamán Poma cuenta la historia del imperio incaico y del colonialismo español en el Perú del siglo XVI, nuestro interés aquí es destacar la manera en que se enlaza lo pedagógico y lo decolonial.

Este enlace se hace particularmente evidente en la parte visual del texto, es decir, en los dibujos de Guamán Poma, que ocupan 398 de sus 1200 páginas.[10] Esta ideación pictórica emplea simultáneamente íconos andinos nativos y el modelo de las estampas de la Contrarreforma. Así, hace más que complementar la prosa y sobrepasar las reglas que rigen el lenguaje escrito; crea y mantiene la dignidad visual de los andinos ante (y contra) los europeos. Los dibujos permiten al autor "imponerle al lector sus puntos de vista sobre la civilización andina como un orden social armonioso, y la colonia contemporánea como un 'mundo al revés'" (Adorno, 1981), a la vez que provoca al lector a leer críticamente estos dos mundos en tensión.

[10] Véase el texto completo con los dibujos en http://www.kb.dk/elib/mss/poma/.

De esta manera, los dibujos actúan de cuenta propia narrando las injusticias, violencias, conflictos y posicionamientos imperiales y coloniales, las complementariedades cosmológicas y las formas propias y ajenas de concebir, sentir, ser y estar en el mundo. Particularmente interesante es el hecho de que dos terceras partes de los dibujos prestan una atención especial a la presencia de un patrón andino de significación espacial y orientación direccional, revelando los contrastes con los patrones de corte occidental. Tal significación espacial es particularmente evidente en el mapa simbólico que Guamán Poma hace del mundo. Allí crea el modelo fundamental y perfecto del universo andino y traza sus dibujos de las épocas precolombinas conforme a los valores posicionales del mapa, valores que contradicen los de la época colonial. Además, y a través de la fragmentación y subversión del diseño original, muestra la forma en que la colonización llevó el orden cultural y social autóctono al caos y la ruina (Adorno, 1981).

Pero claro está —y allí entra el enlace de lo pedagógico y lo decolonial—, la lectura pictórica depende del lugar donde esté situado el lector, permitiendo no solo múltiples lecturas sino también —y más importante aun—, lecturas desde el interior del mundo andino y desde su diferencia colonial, lecturas difícilmente vistas, reconocidas y entendidas por los colonizadores, la élite criolla y los sujetos provenientes del mundo occidental. De este modo, los dibujos son mucho más que una obra artística. Son herramientas pedagógicas que dan presencia a la persistencia, insistencia y pervivencia de lo decolonial, a la vez que lo construye, representa y promueve pedagógicamente. Así, abren una ventana hacia las prácticas políticas, sociales, culturales, epistémicas y existenciales insurgentes que enseñan cómo rebelarse, resistir, seguir, medrar y vivir pese a la colonialidad, no solo desde su exterioridad —o incluso la autonomía— sino también y a la vez, desde las fronteras y la subversión de la misma colonialidad.

Otros ejemplos del enlace de lo pedagógico y lo decolonial se encuentran en los palenques, el cimarronaje, el malungaje (ver Branche, 2009) y la muntu-ización (para

seguir a Zapata Olivella) llevados a cabo por numerosas mujeres y hombres de la diáspora africana en sus luchas por recuperar y reconstruir la existencia, libertad y liberación ante las condiciones deshumanizantes de esclavización y racialización, y en su creación de prácticas, espacios y condiciones-otras de re-existencia (ver Albán, 2013) y humanización. Pocos son los textos escritos que documentan desde los sujetos africanos mismos estas luchas, estrategias y prácticas, aunque permanecen como enseñanzas vivientes dentro de la memoria colectiva y la tradición oral, constitutivas también de la pedagogía de escucha a la que se refieren Wilmer y Ernell Villa (2013).

Tales prácticas —desde luego pedagógicas— existieron no solo en espacios liberados sino también dentro de los mismos contextos de esclavización. Así, Stephen Nathan Haymes (2013) considera el funcionamiento pedagógico de la "cultura esclava", apuntando la presencia de una "pedagogía esclava" dirigida a la articulación de una visión y expectativa ética de la humanidad del hombre negro y la mujer negra, y a cómo vivir como humanos, como parte de una comunidad de pertenencia y con esperanza en un sistema que pretendió domesticar y dominarles como animales salvajes, sin alma. Como dice Haymes:

> La esperanza se abre a las posibilidades que existen para la conexión y expresión humana y las manifestaciones de la libertad humana. Los esclavos, como pueblo con esperanza, usaron sus posibilidades para minimizar y rehusar el control que las realidades y rutinas, que se tomaban como verdaderas, tenían sobre su imaginación. Esta imaginación pedagógica les permitía mitigar y resistir las formas en que la aflicción destroza al alma. Mediante el trabajo simbólico –es decir, mediante sus canciones, cuentos y rituales de confirmación, por ejemplo– los esclavos se enseñaban a sí mismos el significado moral y ético de crear un sentimiento de pertenencia comunitaria. Al forjar una comunidad de pertenencia, la cultura del esclavo funcionaba pedagógicamente para convertir

a los esclavos en seres humanos, mediante la mitigación de su sufrimiento. En este proceso, se convirtió a lo negro, invento de la supremacía blanca europea occidental, en una posición de conciencia histórica e influencia hacia el cambio (Haymes, 2013: 225-226)

Estos legados, ciertamente no los únicos, abren un abanico de consideraciones: por un lado, sobre cómo y de qué manera ha venido operando históricamente el enlace pedagógico-decolonial y con qué prácticas y estrategias, y por el otro, sobre cómo este mismo enlace sugiere, construye y apunta a un pensamiento praxístico de carácter fenomenológico, teleológico y ontológico-existencial, donde el asunto de la humanización y el horizonte de esperanza aún permanecen presentes y vivos. Es este pensamiento —reflejado de manera particular en Paulo Freire y Frantz Fanon, dos intelectuales comprometidos a lo largo de sus vidas con la luchas de liberación y descolonización—, el que exploramos a continuación, dando atención especial a su sentir pedagógico y político.

El pensamiento y la pedagogía de Freire y Fanon

Lo pedagógico-político y lo político-pedagógico en Freire

Paulo Freire, probablemente más que cualquier otro intelectual del siglo XX, es quien dio los fundamentos para pensar la pedagogía políticamente, de modo de entretejer lo pedagógico-político y lo político-pedagógico. "Leer críticamente el mundo," decía Freire, "es un hacer político-pedagógico; es inseparable del pedagógico-político, es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos y de

clases populares para intervenir en la reinvención de la sociedad" (Freire, 2004: 18). "Lo opuesto de intervención es adaptación," señalaba Freire, "es acomodarse, o simplemente adaptarse a una realidad sin cuestionarla" (2004: 34). Para Freire, la intervención implicaba por necesidad reconocerse y asumirse como ser político. "Soy sustantivamente político, y solo adjetivamente pedagógico" (Freire, 2003); de esta manera asumía y entendía el ejercicio de educar y de educarse como un acto político. "No hay práctica social más política que la práctica educativa," decía Freire, pues "en efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria" (2003: 74).

Para Freire, la educación no se limitaba ni restringía a la educación formal e institucional; más bien incluía y se extendía ampliamente a los contextos sociales, políticos, epistémicos y existenciales donde "líderes y pueblos, identificados mutuamente, juntos crean las líneas directivas de su acción [educacional, política y de liberación]" (1974: 183). Es a la "naturaleza educativa"—revolucionaria y críticamente concientizadora— de los contextos de lucha, que Freire apuntaba.

Su preocupación central era con las condiciones existenciales de vida de las clases pobres y excluidas y "el orden injusto que engendra violencia en los opresores, la que deshumaniza el oprimido" (1974: 22). Eso implicaba en la práctica —ampliamente expresada en los círculos de educación popular— concentrarse en el análisis político-social con los mismos "oprimidos" sobre sus condiciones de vida, como manera de llegar a la concientización individual y colectiva, condición necesaria para la transformación. Tomar conciencia de las condiciones subjetivas y objetivas de la opresión, la dominación, la marginalización y la subordinación, interiorizadas y de índole estructural-institucional, es lo que inquietaba a Freire. Su proyecto entonces consistía en trazar rutas metodológicas y analíticas encaminadas hacia el reconocimiento

de esta realidad/condición y hacia la concientización, politización, liberación y transformación humana.

Al enfocarse en "el dilema trágico del oprimido", entendido como la dualidad conflictiva central en situaciones concretas de opresión, que muchas veces impide al oprimido actuar y delinear caminos posibles de reflexión, acción y liberación, Freire elabora la "pedagogía del oprimido", entendida como:

> Una pedagogía que tiene que ser forjada con, no para, los oprimidos (como individuos o pueblos) en la lucha incesante a recuperar su humanidad. Esta pedagogía hace la opresión y sus causas los objetos de reflexión de los oprimidos, y desde esa reflexión vendría su necesario compromiso en la lucha para su liberación. Es en esta lucha que la pedagogía está hecha y re-hecha. El problema central es ese: ¿cómo pueden los oprimidos como seres no auténticos, divididos, participar en el desarrollo de la pedagogía de su liberación? Solo cuando descubren que ellos mismos son "anfitriones" del opresor, pueden contribuir a la partería de su pedagogía liberadora […] La pedagogía del oprimido es un instrumento para su descubrimiento crítico que tanto ellos —los oprimidos— como sus opresores son manifestaciones de la deshumanización. (Freire, 1974: 33, traducción propia)

Con su pedagogía del oprimido, Freire destacó además la responsabilidad de pensar críticamente, de aprender a ser uno mismo en relación con y contra su propio ser, lo que implicaba tener una ética humana en y con el mundo. Para Freire, esta ética era inseparable de la práctica educativa; se enraizaba en la lucha contra las condiciones de opresión y sus manifestaciones, incluyendo —como hizo más evidente en sus últimos trabajos— no solo la discriminación de clase, sino también de género y de raza (Freire, 1996). De hecho fue solo en los años antes de morir, y tal vez como resultado de su

experiencia en África, particularmente en Cabo Verde y Guinea Bissau, que Freire empezó a pensar en el poder que se ejerce no solo desde la economía sino también desde la racialización y la colonización.

Este cambio se evidencia en uno de sus últimos libros, *Pedagogía de la esperanza*, en el cual repiensa la *Pedagogía del oprimido*, haciéndose una autocrítica por sus propias limitaciones para ver y comprender la complejidad de la opresión y de la liberación. En *Pedagogía de la esperanza* habla más de la rebeldía como praxis política-pedagógica de existencia, de la reinvención de la existencia y de la vida. Para ejemplificar esta rebeldía, pone el caso de los quilombos (palenques) entendidos como "momento ejemplar de aquel aprendizaje de rebeldía, de reinvención de la vida, de asunción de la existencia y de la historia por parte de esclavas y esclavos que, de la 'obediencia' necesaria, partieron en búsqueda de la invención de la libertad" (Freire, 1993: 103).

Es en este texto, como también en *Pedagogía de la indignación*, donde Freire no solo cita a Fanon (algo que hace desde sus primeros libros), sino que entabla un diálogo con él. Así, Freire pasa de hablar sobre el oprimido y la conciencia de la clase oprimida, a la conciencia del hombre y la mujer oprimidxs, de la humanización más directamente que de la deshumanización, y a la relación entre opresorxs–oprimidxs, colonizador–colonizadx, colonialismo-(no) existencia. Además, y de manera relacionada, da atención al problema del proyecto neoliberal, como también al "color de la ideología" (1993: 149). Y es en este movimiento de auto-crítica, al repensarse y repensar el mundo, que Freire demuestra la praxis crítica, no como algo fijo, identificable y estable, sino como una práctica y un proceso continuos de reflexión-acción-reflexión, lo que McLaren y Jaramillo (2008: 193) denominan una "pedagogía perpetua".

Sin embargo, lo que nos interesa aquí no es sólo la manera en que Freire repiensa su pensamiento, incorporando más críticamente algunos elementos de Fanon, sino también la contribución pedagógica que hace Fanon, al enlazar lo ontológico-existencial

del sujeto racializado dentro del marco de la descolonización, la (des)humanización y la revolución social.[11]

La apuesta pedagógica humanizadora-descolonizadora-liberadora de Fanon

Como psiquiatra por formación, luchador revolucionario en la guerra de independencia de Argelia por compromiso político, e intelectual radical dedicado a la problemática vivida por el sujeto racializado-colonializado, Frantz Fanon tenía una subjetividad, una historia y un proyecto marcadamente distintos a Freire. En su introducción a la traducción revisada al español de *Piel negra y máscaras blancas*, Samir Amin le retrata así: "Fanon nació antillano. La historia de su pueblo, de la esclavitud, de su relación con la metrópoli francesa fue, pues, por la fuerza de las circunstancias, el punto de partida de su reflexión crítica" (2009: 5). Su preocupación por el poder colonial tanto externo como interno, por las causas de alienación y deshumanización del sujeto negro colectivo, colonizado, víctima de manipulaciones históricas, culturales y racistas (Zurbano, 2012) y la relacionada barbarie capitalista, definió su obra, su acción política (incluyendo "alinearse junto al Frente de Liberación Nacional de Argelia y a los movimientos de liberación del continente africano") y su vida misma (Amin, 2009).[12] Por eso, su proclama en Los condenados de la tierra: "No soy el esclavo de la Esclavitud

[11] En este aspecto véase también: Stephan Nathan Haymes, "Race, Pedagogy and Paulo Freire," en Memorias: Conferencia Internacional a Reparação e a Descolonização do Conhecimento, Salvador, Bahia: UFBA/Atitude Quilombola, 2007, 55-66; Kenneth Mostern, "Decolonization as Learning: Practice and Pedagogy in Frantz Fanon's Revolutionary Narrative", en Henry Giroux y Peter McLaren (eds.), Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies. New York: Routledge, 1994, 253-272.

[12] Además, añade que "La acción política de Fanon se sitúa enteramente […] en la época de Bandung (1955-1981) y la primera ola victoriosa de las luchas de liberación. Las elecciones que hizo (alinearse junto al Frente de Liberación Nacional de Argelia y a los movimientos de liberación del continente africano) eran las únicas dignas de un auténtico revolucionario" (Amin, 2009: 19).

que deshumanizó a mis ancestros", una Esclavitud construida sobre las espaldas, el sudor y los cadáveres de los negros alentando el bienestar y el progreso europeos. De hecho, y como Fanon hizo claro en su corta vida, en un mundo anti-negro regido por la trabazón del capitalismo, el eurocentrismo blanco-blanqueado y la colonialidad del poder, la deshumanización, el racismo y la racialización están indudablemente entretejidos.[13]

Mientras para Freire el punto de partida fue lo pedagógico, para Fanon fue el problema colonial: describir y narrar la situación de colonización e impulsar y revelar la lucha anti y decolonial. Si consideramos entonces cómo sus trabajos dan un sentido práctico y concreto a las luchas de descolonización, liberación y humanización, pero también cómo posicionan la apuesta de la sociogenia, su genio de pedagogo queda resulta evidente. Asimismo, al presentar la descolonización no simplemente como problema político sino como un proceso de poblaciones aprendiendo a ser "hombres", y como práctica de intervención que implica la creación de "hombres" nuevos,[14] Fanon da bases vertebrales para pensar pedagógicamente tanto en la humanización como en la descolonización como postas de existencia-vida. Para Fanon, la humanización es el eje central del proceso de descolonización y, por ende, de liberación:

> La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos

[13] Por eso mismo, para Fanon, la ontología en sí no es suficiente: "La ontología —cuando es finalmente admitida por dejar la existencia en el camino— no nos permite comprender el ser del negro" (2001: 110).

[14] Con mucha razón podemos criticar el lenguaje del "hombre" empleado aquí como ejemplificación del universal masculinizado y a la vez como punto ciego de Fanon. Mientras los propios argumentos de Fanon a lo largo de su obra permiten entender que la referencia aquí apunta al ser humano, la insistencia en el "hombre negro" hace desaparecer la relación (e intersección) de género y raza.

> hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe la legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la "cosa" colonizada se convierte en hombre en el proceso por el cual se libera. (Fanon, 2001: 31)

La descolonización, según Fanon, es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo lo impuesto por y asumido bajo la colonización para reaprender a ser hombres y mujeres. La descolonización solo ocurre cuando todos, individual y colectivamente, participan en derribarla, ante lo cual el intelectual revolucionario —como también el activista y el maestro— tiene la responsabilidad de asistir y participar activamente en el "despertar": "Educación política significa abrir las mentes, despertar [a las masas] y permitir el nacimiento de su inteligenci, como dijo Césaire 'es inventar almas'" (Fanon citado en Maldonado-Torres, 2005: 160). Por lo tanto:

> El primer deber del poeta [maestro] colonizado es determinar claramente el tema popular de su creación. No puede avanzarse resueltamente, sino cuando se toma conciencia primero de la enajenación. […] No basta con unirse al pueblo en ese pasado donde ya no se encuentra sino en ese movimiento oscilante que acaba de esbozar y a partir del cual, súbitamente, todo va a ser impugnado. (Fanon, 2001:206)

Fanon deja claro que la descolonización requiere tanto la toma de conciencia de los pueblos negros de su enajenación, como la toma de conciencia de los blancos de su complicidad con el sistema moderno-colonial-racial; es decir, el aprendizaje y desaprendizaje de todos. Sin embargo, su proyecto se identifica principalmente con los sujetos que han vivido en cuerpo, alma y mente la racialización-deshumanización de la

diferencia y la herida colonial, es decir, los damnés de la terre, los "condenados de la tierra".

Es a partir de los procesos de (des)aprendizaje, invención, intervención y acción que podemos trazar la perspectiva y propuesta pedagógica de Fanon, la que Maldonado-Torres (2005) llama su "posición pedagógica socrática". Para Fanon, el cambio o transformación social —lo cual incluye la restauración de la humanidad— tiene que ser llevado a cabo por los colonizados mismos: "Quiero ayudar al hombre negro a autoliberarse del arsenal de complejos que ha sido desarrollado por el ambiente colonial" (Fanon, 1967: 30). Tal autoliberación requiere, según Fanon, estudiar y enfrentar la experiencia vital de ser negro en el mundo social, una experiencia que traspasa lo individual:

> Como reacción contra la tendencia constitucionalista de finales del siglo XIX, Freud mediante el psicoanálisis, pedía que se tuviera en cuenta el factor individual. Sustituía una tesis filogenética por la perspectiva ontogenética. Veremos que la alienación del negro no es una cuestión individual. Junto a la filogenia y la ontogenia, está la sociogenia. (Fanon, 2009: 45)

La sociogenia o sociogénesis es el método pedagógico socio-diagnóstico que Fanon utiliza, particularmente en *Piel negra, máscaras blancas*, para analizar la experiencia, la condición y la situación de hombres negros y mujeres negras como sujetos racializados/colonizados en sociedades regidas por sujetos blancos. El motivo de este análisis es intervenir en y actuar sobre esta experiencia y sobre estas sociedades, procurando la desajenación psíquica, la transformación estructural y la liberación social. Para Sylvia Wynter (2009), "el principio sociogénico" que introduce Fanon puede ser entendido como una "ciencia nueva" que produce no solo una ruptura epistémica con los propios propósitos de las ciencias naturales y su interpretación de la identidad

humana, sino también hace un salto en introducir la invención de la existencia. Dicho por Fanon: "Debo recordar en todo momento que el verdadero salto consiste en introducir la invención en la existencia" (Fanon, 2009:189). La invención está entendida como creación; la capacidad de creación es la parte activa del ser, parte de la práctica de libertad y del crear, inventar y vivir con otros —lo que implica ser radicalmente humano. Como señala Maldonado-Torres:

> Con la sociogenia Fanon pretende hacer explícita la conexión entre lo subjetivo y objetivo, entre, por un lado, los complejos de inferioridad de los pueblos negros y colonizados y, por el otro, la estructura particularmente opresiva de la sociedad colonial. […] [Conexión que podría ayudar al] negro ser consciente que la única alternativa para la liberación está en actuar hacia el cambio social. […] La sociogenia se convierte […] en una ciencia para la humanidad. […] un tipo de pedagogía, la función de la cual no es "educar" en la forma tradicional, sino facilitar la autoliberación negra, al actuar en contra de las estructuras de opresión y las que niegan su peso ontológico. (2005: 157-158, traducción propia)

La pedagogía de la sociogenia es así una "metodología imprescindible o indispensable" —como dijera Freire— para estudiar tanto los modos de ser humano como los procesos de humanización, deshumanización y rehumanización en contextos coloniales. Pero es claro que para Fanon tal estudio no es —ni puede ser— objetivo, desinteresado y distanciado. No es un estudio "sobre" los condenados, oprimidos o colonizados. Tampoco es simplemente un estudio o accionar "con" estos pueblos y sujetos. La sociogenia más bien se construye y posiciona "desde" las luchas y las posibilidades de ser plenamente humano, posicionamiento y construcción claramente reflejados en el mismo proyecto pedagógico vivencial y escritural de Fanon, expresado

tanto en *Piel negra* como en Los condenados. Proyecto que implica, como bien señala Wynter, tanto la socialización del negro como la socialización del blanco: "Los aspectos cualitativos característicos de los estados mentales propios de ambos grupos con relación a sus respectivas experiencias de su concepto de sí mismo no sólo se oponen, sino que lo hacen dialécticamente; cada clase de experiencia subjetiva, positiva una, negativa la otra, depende de la contraria" (Wynter, 2009: 340).

Al avanzar una "actitud decolonizadora" y un "humanismo decolonizador" (Maldonado, 2009: 305), Fanon hace de la sociogenia una suerte de pedagogía decolonial orientada hacia el nombramiento, visibilización y comprensión del problema como realidad estructural y psicoexistencial racial/colonial, y hacia el accionar transformativo de dicha realidad. Aquí el enlace entre lo pedagógico y lo decolonial, sustentado en lo que Fanon llamó el "accional", queda evidenciado.

Según Fanon, "Educar al hombre para ser accional, preservando en todas sus relaciones su respeto por los valores básicos que constituyen un mundo humano, es la tarea primordial de aquellos que, tras haber reflexionado, se disponen a actuar" (1967: 222). Esta "accionalidad" o praxis solo tiene sentido para Fanon en el contexto de lucha en contra de las estructuras opresivas que militan en contra de su ser.[15] La acción apunta entonces a la humanidad, al ser humano; requiere por tanto el reconocimiento, develamiento y comprensión de los problemas entretejidos del colonialismo, el racismo, las relaciones y prácticas del poder y la deshumanización. Restaurar la humanidad es en sí el propósito de la enseñanza del análisis sociogénico,

---

[15] Así en Condenados de la tierra, Fanon argumenta por la lucha de liberación nacional y cultural: "La condición de existencia de la cultura es […] la liberación nacional, el renacimiento del Estado" (2001: 224), y añade: "La lucha de liberación no restituye a la cultura nacional su valor y sus antiguos contornos. Esta lucha, que tiende a una redistribución fundamental de las relaciones entre los hombres, no puede dejar intactas ni las formas ni los contenidos culturales […] Después de la lucha no solo desaparece el colonialismo, sino que también desaparece el colonizado. Esta nueva humanidad" (2001: 225).

entendido y asumido por Fanon como herramienta y estrategia pedagógica y como apuesta decolonial:

> Cuando Fanon nos hace recordar que lo que es importante no es educar [a negros] sino enseñarle al negro a no ser esclavo de los arquetipos foráneos, Fanon se vuelve pedagogo o maestro socrático —una comadrona de agencia decolonial— que pretende facilitar la formación de subjetividad, la autorreflexión y la praxis de liberación. La enseñanza consiste entonces en capacitar al sub-otro a tomar una posición en la cual él o ella pueda reconocer y hacer las cosas por sí mismo, es decir, actuar. (Maldonado-Torres, 2005: 159, traducción propia)

De esta manera, la sociogenia se puede entender como una posta de pedagogía para la auto-determinación y la auto-liberación. Sintéticamente, esta pedagogía resalta cuatro modelos de acción medulares: hacer despertar, alentar la auto-agencia y la acción, facilitar la formación de subjetividad y autorreflexión, y fomentar y revitalizar racionalidades político-éticas "otras" que se distancien de la razón moderna-occidental-colonial, que se enraícen en y apunten al actuar libre, la transformación y la creación de estructuras sociales y condiciones de existencia radicalmente distintas. Conjuntados estos componentes, se construye una pedagogía y una praxis de liberación encaminadas hacia no solo una nueva humanización, sino también hacia nuevas perspectivas de humanidades, ciencias y pensamiento fundadas en una razón "otra": en la razón, la esperanza, la posibilidad y un imaginario/imaginación decolonial. En eso, la perspectiva y el análisis de Maldonado-Torres son nuevamente útiles:

> Fanon ofrece la "sociogénesis" como forma de pensamiento riguroso sobre la humanidad y como pedagogía que fomenta la liberación. "No buscamos otra

> cosa, nada menos, que liberar al hombre de color de sí mismo". Para eso Fanon combina en su propuesta dimensiones del pensamiento y de la acción frecuentemente divorciadas de la modernidad, a saber, la teoría, la ética, y la política. Solo una reintegración de las mismas orientadas por una ética radical de la descolonización —una ética más allá del reconocimiento— puede responder satisfactoriamente a la crisis del mundo moderno y fundamentar un nuevo humanismo —un humanismo que es a fin de cuentas un humanismo otro—, esto es […] un humanismo del otro y un humanismo distinto al de la tradición europea simultáneamente.[16] […] Me refiero a una concepción del mundo [siguiendo a Levinas] que le da centralidad no a la teoría, a la epistemología, al espíritu absoluto o a la teología sino a la relación inter-humana entre un yo y otro. (2007: 160)

Ahora bien, si la relación o ligazón entre (des)colonización y (des)humanización es lo que orienta y dirige lo pedagógico de Fanon, es decir la pedagogización de su proyecto decolonial, ¿cómo opera esta relación en el pensamiento de Freire? ¿Cuáles son los puntos de encuentro y desencuentro? ¿Y de qué manera Freire, a pesar de su gran contribución pedagógica y crítica, termina quedando algo corto ante lo decolonial?

(DES)COLONIZACIÓN-(DES)HUMANIZACIÓN EN FREIRE Y FANON

Freire inicia su texto *Pedagogía del oprimido* con el problema de la humanización,

[16] Como Adolfo Albán ha señalado en sus comentarios a una versión anterior del presente texto, el proyecto de Fanon no está propiamente en el humanismo sino en la humanización, pues el humanismo como desarrollo de la racionalidad occidental es productor de los desajustes ocasionados, entre ellos, la racialización. Por eso mismo, la referencia de Maldonado-Torres a un "humanismo otro".

> [que] lleva al reconocimiento de la deshumanización, no solo como una posibilidad ontológica sino como una realidad histórica. Y mientras el hombre percibe su deshumanización, empieza a preguntarse si la humanización es viable. Dentro de la historia, en contextos concretos y objetivos, tanto la humanización como la deshumanización son posibilidades para el hombre como ser inconcluso y consciente de su inconclusión. (Freire, 1974: 27)

La deshumanización —entendida como "el resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores, lo que, en cambio, deshumaniza a los oprimidos"— es, para Freire, una distorsión de la vocación de hacerse más plenamente humano. Enfrentar este problema haciendo que el ser humano llegue a tener consciencia de esta condición y reconozca la necesidad de luchar por la restauración de su humanidad, son pasos necesarios —pero no únicos— en su pedagogía y su praxis humanista y liberadora (Freire, 1974: 74).[17] La creación de estructuras socio-educativas que equipan a los "oprimidos" con las herramientas necesarias para des-velar las raíces de su opresión y su deshumanización, identificar sus estructuras, y actuar sobre ellas, también son componentes centrales.

---

[17] Como dejan claro tanto Enrique Dussel (1977) como Walter Mignolo (2010), la "emancipación" no necesariamente apunta a la liberación y la descolonización. Con un sentido construido inicialmente en las revoluciones burguesas —no en la revolución haitiana—, y luego tomado como lema del proletariado universalizado para expresar los intereses y luchas de los oprimidos del mundo, "emancipación" tiene su ancla en la modernidad y la trayectoria lineal de la racionalidad occidental. Liberación, en cambio, el término más empleado por Fanon, es el proyecto y perspectiva concebida desde y orientada por los que han sufrido la herida colonial. En palabras de Mignolo, "Emancipación y liberación son dos lados de la misma moneda, la moneda de modernidad/colonialidad. Mientras liberación enmarcó la lucha de los oprimidos en el 'Tercer Mundo' y la historia de colonialidad moderna que subraya su historia, decolonialidad es un proyecto aun más grande que abarca ambos, como dijo Fanon, el colonizado y el colonizador, y por ende, la emancipación y la liberación" (Mignolo, 2010: 311).

En *Pedagogía de la esperanza*, Freire retoma la dupla humanización-deshumanización. Aquí amplía la idea de la vocación para la humanización y la distorsión de la vocación que es la deshumanización: "No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de la vocación. No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser" (1993: 95). La lucha por tal vocación exige la asunción de una utopía, lo que requiere el gusto por la libertad —como parte de la misma vocación de humanización— y la esperanza, "sin la cual no luchamos." Enseguida dice:

> El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre procesos, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización.[18] El sueño es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace. (Freire, 1993: 95)

El sueño y la esperanza, para Freire, dan pulso e impulso a la conciencia crítica con relación a la deshumanización y, de ahí, a la acción, creación, invención e intervención hacia la humanización. Para Fanon, particularmente en *Piel negra*, el sueño era una pérdida de tiempo ante la lucha por el nuevo día; la esperanza, en cambio, era lo que alentaba en la batalla por la descolonización. No obstante, para ambos fue el telos de la libertad, es decir la necesidad de lograr —individual y colectivamente— una conciencia de libertad, el elemento constitutivo de la práctica liberadora y/o pedagógica de transformación.

[18] Aquí Freire demuestra una consideración más amplia que en sus trabajos anteriores sobre la opresión y la dominación. Aclara que "la lucha de clases no es el motor de la historia, pero ciertamente uno de ellos" (1993: 86). Sin embargo, argumenta también en este mismo texto que la estructura maestra de la dominación y la opresión sigue siendo la económica. Para él, la clase es el punto de intersección para los otros puntos de opresión y dominación, como raza y género, y esa es una de sus diferencias principales con Fanon.

Esta noción de libertad praxística y existencial apuntaba para ambos la relación necesaria entre ética y humanización. En Fanon, esta relación se observa claramente en su argumento por un Estado-nación ético basado en los supuestos de dignidad y libertad universales (Fanon, 2001). Para Freire, la lucha política, la transformación social y la superación de la "injusticia deshumanizante" deberían emprenderse en la ética universal de los seres humanos (2004: 35), una ética enraizada en la conciencia reflexiva, en la presencia con otrxs en el mundo y con el mundo. Para Freire, reconocer que somos condicionados pero no determinados por este mundo —y por la opresión misma—, alienta la posibilidad que es la existencia humana: "Es cuando se da cuenta y vive la historia como posibilidad, que se puede experimentar la capacidad de comparar, hacer juicios, escoger, decidir y desprenderse. Es así como hombres y mujeres hacen ético el mundo, a la vez que mantienen su capacidad como transgresores de la ética" (Freire, 2004: 36). De este modo, "hacer el mundo ético es una consecuencia necesaria de la producción de la existencia humana, o de extender la vida en existencia" (2004: 98).

Es con relación a esta preocupación tanto por la ética como por la existencia humana —por "el hacerse en/del ser"— que Freire coloca la epistemología, el acto de conocer, como elemento central de su pensar-hacer pedagógico. Conocer la realidad para poder transformarla es, para Freire, acción necesaria para enfrentar la opresión y la deshumanización. Aquí es donde podemos empezar a ver con claridad la diferencia entre su perspectiva con el proyecto de Fanon.

Cambiar el mundo implica, según Freire, una dinámica dialéctica entre la enunciación de la situación deshumanizante y el anuncio de su derrota (2004: 62). Sin embargo, mientras el acto de conocer —enraizado en lo que Freire llama una "curiosidad epistemológica"—, proyecta hacia la concientización y la comprensión de la situación de unx en el mundo, no necesariamente liga conocimiento, humanización y descolonización, ni tampoco considera cómo el conocimiento —y el acto de conocer—

se enraíza en y sobre un cuerpo no solo oprimido o subalternizado sino también racializado dentro de una matriz colonial.

Como bien señala Haymes, esta preocupación epistemológica de Freire —o lo que Freire llama la pedagogía del conocer—, reduce la conciencia reflexiva a una visión y comprensión epistemocéntricas que quedan cortas ante la realidad vivida de racismo y opresión racial. De esta manera, los principios que subrayan la pedagogía del oprimido y de la liberación de Freire, incluyendo la misma problemática de la deshumanización, están más atados al asunto epistemológico —a conocer la realidad y transformarla— que al problema ontológico existencial que forma la base de la opresión y la colonización de los pueblos negros o afrodescendientes. Así, argumenta Haymes, lo que logra la preocupación epistemológica de Freire es negar "el contenido ontológico de creencias y epistemologías racistas, un contenido que cuestiona el valor de un pueblo haciéndole justificar diariamente su existencia como seres humanos. El resultado [...] de la preocupación epistemológica de Freire es, y con respecto a raza, la obsesión de conocer su 'realidad verdadera' y no [comprender] cómo la raza es vivida por la 'gente negra'" (2007: 56, traducción propia).

En cambio, para Fanon, es el peso corporal de lo colonial y la exterioridad que implica lo que dan la necesidad de una nueva forma de conocer. El análisis que ofrece Alejandro De Oto en este sentido es particularmente claro:

> La pregunta fanoniana, aquella que indaga acerca de dónde y cómo emerge un sujeto crítico fuertemente anclado en las historias de la subalternidad, de clase, de raza, de género, entre otras, se posiciona precisamente en la superficie de lo que aparece y parece ser una enunciación definitiva: 'hay un solo destino para el negro, y es devenir blanco' […] Lo que Fanon enfrenta entonces en ese momento es algo más que una impugnación relativamente extensa del colonialismo, enfrenta el desafío crucial de construir un dispositivo del saber

> que se adecue a las condiciones críticas de su pregunta, que dé cuenta de las potencialidades de su pregunta. Lo que necesita es una epistemología, un nuevo saber, una nueva configuración del mismo y, por lo tanto, una nueva forma de conocer. (De Oto, 2006: 3)

Fanon propone una epistemología que apunta a conocer la forma en que el sujeto colonizado interioriza su proceso de colonización creando así las condiciones de no-existencia. Se puede argumentar, en este sentido, que el estudio psiquiátrico que Fanon realiza en Argelia muestra justamente una "curiosidad epistemológica" freiriana.[19] No obstante, mientras para Freire esta curiosidad y el acto de conocer mismo eran condiciones primarias para trabajar la situación de deshumanización —fundamentos organizativos de su pedagogía—, para Fanon era el problema ontológico existencial de la racialización lo que requería una nueva forma de conocimiento. Viviendo el problema ontológico-existencial-racial, Fanon busca un dispositivo epistemológico que permita comprender las condiciones de este problema vital. La diferencia entre Freire y Fanon, en este sentido y a mi modo de ver, no es por sí inconmensurable. La pienso, más bien, como reflejo de sus diferentes lugares de enunciación, lugares subsecuentemente reflejados es sus maneras de concebir y posicionar estratégicamente el conocer, así como también en sus maneras de concebir la pedagogización. Por ende, ambos ayudan a entender que no hay una sola manera de enlazar la pedagogía, la descolonización y la humanización, sino múltiples formas, estrategias y prácticas, como este libro intenta demostrar. Continúa De Oto:

> La pregunta por la emancipación, por la liberación en un sentido lato, puesto en el cuerpo colonial, lo abre a una experiencia por él no conocida, pero dicha apertura significa que el modo de conocimiento de ese cuerpo, por parte de ese

[19] Agradezco a Adolfo Albán por esta observación.

> cuerpo y sobre ese cuerpo, no puede anclarse en la trama de los discursos coloniales en tanto ellos lo conocieron (y produjeron) como un espacio e historia silentes. Toda temporalidad, toda condición del tiempo entendido como experiencia de la subjetividad, no pueden representarse en el cuerpo colonial antes de la dislocación que en él produce la pregunta crítica. […] Fanon en esto enseña mucho. El relato de la liberación y la acción consecuente no se inicia cuando se designa al sujeto de la misma, sino cuando se produce la primera dislocación en las prácticas históricas y en los discursos que son su correlato. Allí, en los pliegues de un relato que responde a un saber radicalmente otro con respecto al saber de la liberación emerge el cuerpo colonial para dar señales del inicio de un proyecto. (2006: 3-4)

Para De Oto, es en esta nueva configuración del saber que la potencia de la acción histórica encuentra fundamento, una acción que no está pendiente o a la espera del sujeto liberado para imaginar el comienzo de la política y poner en él la esperanza de una sociedad distinta, sino en la nueva configuración misma del poder y del saber. Por tanto:

> El problema teórico y político de la resistencia en Fanon no fue la existencia de un sujeto maniatado, acorralado que no podría expresarse, sino la lucha por un sujeto exterior, otro, con respecto a la productividad cultural y política del colonialismo. […] La necesidad de una nueva epistemología no es sino la necesidad política de producir el conocimiento de ese sujeto y para ese sujeto por fuera de la productividad de la sociedad colonial. (2006: 4)

En este sentido, para Fanon la humanización como acto de ser plenamente humano no está contemplada desde y como parte integral del acto de conocer, de ser un sujeto

cognoscente. Más bien, está entendida como contracara de la deshumanización intrínseca a la condición colonial; es decir, a la colonialidad del ser, saber y poder. Por ende, la humanización se construye desde la analítica de la colonialidad y a partir de preguntas con sentido fenomenológico, teleológico, ontológico-existencial y también ancestral, que abordan no solo el "ser" sino también el hacerse, a qué hacerse, con qué propósito y con qué pertenencia de pueblo, ancestros y/o comunidad (Gordon, 2000; Haymes, 2013; Walsh y García, 2015). Tales preguntas abren camino a un entreteje pedagógico decolonial dirigido a liberarse tanto del sistema y la condición de opresión colonial, como de uno mismo en un sentido intra-, inter- y supra-humano.[20]

Para Fanon, como también para Freire, el proceso de humanización requiere ser consciente de la posibilidad de existencia; también requiere actuar responsable y conscientemente sobre —y siempre en contra— de las estructuras y condiciones sociales que pretenden negar su posibilidad. La humanización y liberación individual demanda la humanización y liberación social, lo que implica la conexión entre lo subjetivo y lo objetivo; es decir, entre lo interiorizado de la deshumanización y el reconocimiento de las estructuras y condiciones sociales que hacen esta deshumanización posible. Al respecto, se puede anotar la influencia creciente de Fanon en Freire, algo que Freire comenta en *Pedagogía de la esperanza*, cuando reconoce que lo más importante no es tanto la "adherencia" del oprimido al opresor como la manera en que el oprimido toma distancia de este, ubicándole "fuera de sí, como diría Fanon" (1993: 47).

Mientras para Freire "tanto la humanización como la deshumanización son posibilidades para el hombre como ser inconcluso y consciente de su inconclusión",

[20] Lo "supra-humano" aquí refiere a la relación espiritual e integralmente existencial que la colonialidad también ha pretendido negar, destruir y desligar entre seres humanos y no humanos, entre vivos y muertos. Me refiero, por un lado, a lxs ancestrxs que sigen acompañando y guiando a lxs vivxs y, por el otro, a la relación también existencial e integral entre todos los seres de la Madre Tierra. He nombrado esto "la colonialidad de la Naturaleza, de la Madre Tierra o de la Pachamama" (ver Walsh, 2009).

para Fanon el problema también radica en el proyecto incompleto de la descolonización. Es el colonialismo y "el arsenal de complejos desarrollados por el ambiente colonial", dice Fanon (1967:30), lo que promueve la deshumanización, dando así una especificidad al contexto de opresión y dominación que es la condición colonial.

> En el contexto colonial, el colono no se detiene en su labor de crítica violenta del colonizado, sino cuando este último ha reconocido en voz alta e inteligible la supremacía de los valores blancos […] El colonialismo no se contenta con apretar al pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión de la lógica, se orienta hacia el pasado […] lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila. Esa empresa de desvalorización de la historia anterior a la colonización adquiere ahora su significación dialéctica. (Fanon, 2001: 38)

Tal perspectiva parece resonar con el pensamiento tardío de Freire:

> Una de las características fundamentales del proceso de dominación colonialista o de clase, sexo, todo mezclado, es la necesidad que tiene el dominante de invadir culturalmente al dominado [...] Lo que en la invasión cultural se pretende, entre otras cosas, es exactamente la destrucción, lo cual felizmente no se logra en términos concretos. Es fundamental, para el dominador, triturar la identidad cultural del dominado. (2006: 33)

La limitación de Freire, sin embargo, es inscribir esta dominación colonial en la esfera de la identidad cultural, dando sombra a la cuestión ontológico-existencial-racial y, a la vez, la manera en que las ideas de "raza" y de "género" han sido instrumentales

en la colonialidad del poder.[21] Para mí, el trabajo por hacer no es el de liberar las identidades culturales —en efecto des-triturarlas—, como si la dominación colonial pudiera resolverse en el campo cultural; es más bien atacar las condiciones ontológico-existenciales de racialización y generoización, intervenirlas, interrumpirlas, transgredirlas, desencajarlas y transformarlas de manera que superen o deshagan las categorías identitarias —de hecho coloniales e impuestas— que han sujetado, clasificado e inferiorizado: al "negro" por la epidermización, al "indio" por su condición étnico-racial-primitiva-originaria y a la mujer india y negra también por "mujer". Es aquí que se va enlazando lo pedagógico y lo decolonial, pasando de la conceptualización, construcción y praxis de pedagogías "críticas" a lo que deería concebirse, construirse y llamarse más radicalmente como "decoloniales".

De esta manera se puede indagar sobre el modo como ambos, Fanon y Freire, piensan la opresión y nombran el sujeto/objeto de esta opresión. En este sentido, y aunque el concepto del oprimido en Freire parece acercarse al damné de Fanon (Freire inclusive habla de los oprimidos como condenados de la tierra), el lugar desde donde se piensan los conceptos no es igual. En los primeros textos de Freire, tanto la opresión como la condición misma del oprimido están postuladas desde el marco marxista de dominación. La colonización externa e interna son parte de la dominación, pero no su fundamento o punto de partida. Para Fanon en cambio, es la colonización, en efecto, la matriz colonial de poder y su herida, lo que da una especificidad al contexto y condición de opresión del damné. Mientras el capitalismo también es eje organizador de la colonización, su eliminación o transformación no necesariamente destaca o enfrenta la racialización ni tampoco la generoización; tampoco considera cómo las ideas de raza y género y su entreteje fundamentan la colonialidad del poder, saber y ser, de la existencia misma.

[21] Véase de manera particular Yuderkys Espinosa, María Lugones, Diana Gómez y Karina Ochoa (2013).

Con todo lo dicho hasta aquí, no pretendo disminuir la contribución de Freire frente a la de Fanon. Más bien, quiero señalar y sugerir —pedagógicamente—[22] aprendizajes y enseñanzas que vienen del pensamiento, los caminos y la praxis de ambos, para así sembrar consideraciones y comprensiones, ayudando a la vez con el desafío señalado al inicio de este texto: pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente. En eso, hay otro intelectual comprometido que vale la pena unir a la conversación. Me refiero al afrocolombiano Manuel Zapata Olivella.

MANUEL ZAPATA OLIVELLA

Nombrado por algunxs como "abridor de caminos", Manuel Zapata Olivella fue no solo escritor, novelista, médico, antropólogo, educador, investigador, folclorista y científico social, sino también —y según él— un vagabundo de y por la vida.[23] Con una obra que atraviesa más de cincuenta años y que cruza los campos de la literatura, el arte, el periodismo, la historia, la filosofía, la antropología, la cultura y la medicina, Zapata Olivella enlaza sus experiencias de vida a la espiritualidad y el pensamiento de la diáspora africana en el Caribe y las Américas. Ello convierte a Zapata Olivella en uno de los raros y aún poco conocidos intelectuales que luchó contra el racismo y la epidermización en su nativa Colombia. Como dice en su texto autobiográfico *¡Levántate mulato!*:

---

[22] Digo "pedagógicamente" porque es en el diálogo con los dos, el que permite pensar a Freire desde Fanon y a Fanon desde Freire, que emerge una serie de consideraciones centrales para no solo comprender el significado y el enlace de lo pedagógico y lo decolonial, sino también su razón y pensar-hacer.

[23] El "vagabundaje" a que se refiere Zapata Olivella nace en su afán de conocer la realidad del mundo. Así, en los años 1940 llega a Centro América y México, para luego pasar a los Estados Unidos, donde vivió en situación muy precaria y empezó a entender en carne y hueso la colonialidad del poder y, de manera relacionada, los problemas del racismo y la alienación. Conoció al reconocido poeta afroamericano Langston Hughes y el emergente movimiento negro. Su libro He visto la noche, publicado en 1952, relata esta experiencia.

> Mi rostro oscuro no podía mirarse sin miedo en el espejo del conquistador europeo. En mi familia todos los abuelos habían nacido engendrados en el vientre de mujer india o negra. […] Para mí, las ideas sobre el bastardo americano dejaban de ser simples especulaciones literarias. Yo había nacido del cruce de muchas sangres y sentía el potencial creador del joven que reclamaba un lugar en mi suelo sin reverencias ni claudicaciones ante ningún amo y señor extraño. (1990: 18)

Aquí Zapata localiza su propia historia y ser dentro del patrón permanente del poder racial y colonial, la opresión vivida, el olvido de la sociedad dominante del negro y la realidad de la trietnicidad. En *Levántate*, en el ensayo *La rebelión de los genes* (1997) y en novelas como *Chambacú, corral de los negros* (1963) y *Changó, el gran putas* (1983), nos hace ver su despertar de conciencia racial, el potencial de sus sangres y sus sombras y el caminar con sus ancestros. Así es, y a partir de lo vivido, que el autor ejerce sus múltiples insurgencias políticas, epistémicas y culturales, desafiando posiciones canónicas nacionalistas, folklóricas, exclusionistas y racistas —incluyendo las de izquierda—[24], y desligando la reivindicación de lo afro del simple color de la piel para construir y promover un proyecto social radicalmente diferente para el conjunto de la humanidad.

Para Zapata, la escritura era un arma, una herramienta de desalienación y transformación; es el lugar principal donde cultiva y ejerce su apuesta metodológica-pedagógica, donde asume la insurgencia y donde demuestra e incita a un pensamiento y una perspectiva de sentido, sin duda, decolonial. Tal proyecto se enraíza a lo largo de

[24] Su crítica en este sentido extendía a los mismos pensadores fundacionales latinoamericanos: "En el campo de las luchas sociales, Víctor Haya de la Torre contradecía a Mariátegui, afirmando que en América la revolución la realizarían las masas indígenas campesinas y no el proletariado de la naciente industria. Pero en su afán de reivindicar al indio, ambos se olvidaron del negro" (Zapata Olivella, 1990:17).

su amplia obra en tres ejes o problemas claves y trasversales. El primer eje-problema es la asociación íntima de raza, capitalismo y colonialismo y su matriz continua de poder. Como Zapata explica en su introducción a *Las claves mágicas de América*:

> La fase colonialista del capitalismo se caracterizó por la explotación de las fuerzas creadoras, de las riquezas y tecnologías tradicionales acumuladas por los pueblos indígenas de América, África y Asia […] A consecuencia de este monopolio se creó una nueva relación económica racial: el desarrollo tecnológico para los pueblos blancos opresores y el atraso para los pueblos pigmentados sometidos. Sin estas premisas biológicas y socioeconómicas, los supuestos que se hagan sobre clase, raza y cultura en América se reducirían a meras elucubraciones que encubren la verdadera esencia del sistema racista colonial. (1989:14)

Distinto a la perspectiva marxista de su tiempo —evidenciado también, y como hemos visto, en la obra de Freire—, Zapata visibiliza la intersección de raza y clase y la pigmentocracia de las sociedades latinoamericanas. Además, distingue la fase colonialista del capitalismo y resalta la violencia carnal dirigida de manera particular contra la mujer india o negra. Así, pone en escena los actos de deshumanización, desarticulación, silenciamiento, cosificación y mercantilización, a la vez que da presencia vital a estrategias decoloniales de resistencia, insurgencia, re-existencia y re-creación. Estas estrategias son particularmente evidentes en su obra magna *Changó, el gran putas*.

El segundo eje-problema es la condición vivida de deshumanización y alienación. Inicia *Las claves mágicas* citando a Fanon:

> Las tesis de Frantz Fanon […] abrieron nuevos horizontes a la negritud al traspasar la frontera del color para ubicar la alienación en lo más profundo del

> inconsciente colectivo del colonizado […] Se trata de los mecanismos alienantes denunciados por Fanon, quien nos pone en guardia contra la introyección del pensamiento del colonizador en nuestras mentes, lo que nos compulsa a juzgarnos con el mismo rasero del colonizador con que fuimos medidos durante siglos de abyección. (Zapata Olivella, 1989: 6)

En *Rebelión de los genes* repite la admonición y apunta a la acción: "Debemos ser revolucionarios lúcidos, capaces de asimilar la lección de Frantz Fanon cuando nos pone en guardia para que no seamos portadores alienados de la mentalidad colonizadora, introyectada como propia en nuestros propósitos libertadores" (1997: 349). En su pensar con Fanon, Zapata sigue destacando el problema complejo de la epidermización, su centralidad como dispositivo de poder colonial, pero también su centralidad en fijar una noción de negritud y afrodescendencia enraizada solo en el color de la piel y no en la identificación social, cultural y ancestral. Es esta fijación en/de epidermis, que, para Zapata, ha contribuido a fragmentar las luchas de descolonización y humanización —entre "negros" e "indios" por ejemplo—, pero también entre los hombres y las mujeres que se identifican no sólo por su color sino también por sus raíces africanas, contribuyendo así, y también de esta manera, a la deshumanización y alienación.

El eje-problema de deshumanización y alienación, presente en gran parte de su obra y elaborado con particular atención en *Rebelión de los genes*, da impulso y orientación a una apuesta a la acción con claro sentido pedagógico. En *Rebelión* podemos encontrar siete elementos clave de su manifiesto humanizante y desalienador:

1. Ubicarse al lado de, desde y con lxs oprimidxs, las cicatrices del colonialismo cultural y la herida colonial, sumando el trabajo intelectual, la ciencia y el talento humano a esta causa.

2. Enfrentar las herencias alienantes de la esclavitud y la colonialidad aún presentes, incluyendo el desconocimiento de la historia, la filosofía, la ciencia y el pensamiento afro e indígena, quitando así el velo y enfrentando el colonialismo intelectual.[25]
3. Descolonizar la mente y desalienar la palabra alienada y alienante, retomando "la palabra viva [la que] recrea el pensamiento, el lenguaje y la rebeldía", el "conocimiento vivencial" y la "herencia libertadora para rescatar su rico acervo, no sólo de los valores perdidos, sino de sus potencialidades somáticas y espirituales refrenadas […] superando actitudes mentales y comportamientos heredados de la esclavitud" (1997: 282).
4. Revelar el proyecto racista y alienante de la historia, la filosofía y la ciencia eurocéntricas-occidentales dominantes, reconceptualizar la ciencia y el conocimiento, así como su uso estratégico, y reconocer/reapropiar/ recuperar/reposicionar el pensamiento y la sabiduría empírico-mágica sobre la naturaleza, la vida y la sociedad, sobre las luchas liberadoras.
5. Rescatar y recrear tácticas y estrategias de la herencia liberadora; mientras "el colonizador impuso las reglas de juego, siempre [fueron] sujetas a una respuesta acondicionada al sentimiento y la experiencia de los oprimidos […] la creatividad bajo la opresión" (1997: 252, énfasis propio).[26] Tácticas y estrategias entre otras

[25] En la introducción de Rebelión, bajo el título de "Confesiones de un escritor que quiere ser libre", dice: "Podría agregar otros complejos mecanismos culturales que debí desajustar para poder escribir a *Changó, el gran putas*, la novela de un médico, escritor y antropólogo, en lo posible depurada de toda alienación. Pero debo terminar [esta introducción]. Tan sólo dejarles como conclusión un miniconsejo que se lo escuché al Diablo: desconfíen de la literatura de los opresores si desean ser libres" (1997:29).

[26] Así aclara: "El amerindio sometido, pero depositario de las claves de la naturaleza y de su cultura, se mantuvo remiso a integrarse en la nueva sociedad. Por su parte, el africano, extraño y poseedor de la energía capaz de poner en movimiento el andamiaje que lo esclavizaba, luchó por sobrevivir y liberarse" (Zapata Olivella, 1997: 252). Además, añade: "América se negreó con los africanos, no por su piel negra, sino por su rebeldía, sus luchas antiesclavistas, su unión con el indio para

como las de la hermandad presente en el arrochelamiento y el apalancamiento, de la rebeldía del cimarronaje —intelectual, artístico, actitudinal y cultural—, del silencio que permitió mantener incólume el espíritu, las lenguas, los dioses y las diosas culturales, y las de la fuerza insurgente y viviente de la ancestralidad.

6. Forjar la familia "Muntú", entendida como "la suma de los difuntos (ancestros) y los vivos, unidos por la palabra a los animales, árboles, minerales y herramientas, en un nudo indisoluble [...] concepción de la humanidad que los pueblos más explotados del mundo, los africanos, devuelven a sus colonizadores europeos sin amarguras ni resentimientos" (1997: 362).
7. Encaminar "un nuevo concepto ecuménico" humano, que se desprenda de la lógica de la colonialidad, desmonte la categoría de "raza" y su epidermización deshumanizante, y se aleje del discurso homogeneizante del mestizaje nacionalista, articulando a la vez y desde los pueblos afrodescendientes e indígenas y la experiencia de la exclusión, una "profunda conciencia de la diversidad humana y un más lúcido compromiso con la fraternidad universal" (1997: 368), para alentar de esta manera un proyecto de mestizaje-otro, concebido desde un pluriversal que pretende, de mi manera de ver, conducir críticamente a la interculturalización e interversalización.

El tercer eje-problema, reflejado de manera implícita en el "manifiesto" arriba mencionado, es el nacionalismo excluyente de Colombia, su país natal, un nacionalismo que Zapata vivió en carne propia a nivel geopolítico (siendo de Lorica y no de Bogotá), literario, artístico y racial-étnico-cultural. Desde luego, la falta hasta hoy de reconocimiento a su obra y su contribución al pensamiento colombiano y

combatir al opresor, por sus tambores y orichas guerreros, por sus pregones, por su músculo, por su inquebrantable optimismo de pueblo vencedor" (Zapata Olivella, 1990: 330).

latinoamericano sirve como prueba de la exclusión, prueba aún más reprobable cuando consideramos su pobreza y abandono en el momento de su muerte. Sin embargo, su escritura, sea en los géneros de la novela, el ensayo, el teatro, la autobiografía o el periodismo, nunca perdió la luz de la esperanza y la libertad, a pesar de las tinieblas. Más bien afianzó, en su tenacidad de pedagogo, su reivindicación de la humanidad, la capacidad epistémica de lxs afrodescendientes y el horizonte de lo decolonial (Valdelamar, 2009).

Tejiendo pedagogías y trazando caminos

Zapata, Freire y Fanon, cada uno a su manera, nos dan pautas para ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales y metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje necesarios para encaminar el de(s)colonizar. De esta manera, desplazan lo pedagógico de los discursos tradicionales de la educación y los procesos escolarizados, mostrando en su pensamiento y su propio quehacer cómo las luchas sociales también son escenarios pedagógicos.

Como bien señala Haymes (2013), el asunto de la pedagogía es, a fin de cuentas, entretejido con los asuntos implicados en ser y hacerse humano. Es esta lucha de ser y hacerse humano ante la matriz colonial y su patrón de racialización-deshumanizacion —lucha de carácter individual y colectivo, político-epistémico, sociocultural, espiritual y ontológico-existencial iniciada hace más de 500 años—, que Zapata Olivella, Fanon y Freire apuntalaron en su praxis política-intelectual y sus pedagogías de senti-hacer y senti-pensar. De hecho, esta praxis y estas pedagogías hacen recordar a otro "pedagogo" colombiano, Orlando Fals Borda, quien, y desde su propio trabajo de investigación-acción participativa (IAP), dio reconocimiento y abrió camino al concepto y la práctica de "senti-pensar", término que aprendió de lxs campesinxs ribereñxs colombianxs.

Más que teóricos, Zapata, Fanon y Freire eran —y por medio de sus obras siguen siendo— maestros. Maestros militantes, comprometidos en cuerpo, alma y mente con la vida —con las posibilidades de un otro vivir—, y maestros firmes en el afán de dar claridad y precisión al problema de la opresión, a los caminos de combate y a los horizontes de transformación. De hecho, no son los únicos maestros en este sentido, sin embargo, para mí han sido acompañantes claves —una suerte de fuerza política-epistémica y a la vez ancestral— en el pensar-hacer-sentir pedagógico y en el trazar de caminos hacia lo decolonial.[27]

Ahora bien, la elección de con quién pensar, cuándo y por qué es, a veces, importante vislumbrar, entendiendo que esta elección no es fija ni tampoco canónica en o por pretensión. Desde luego, se constituye de acuerdo a los momentos políticos y en los procesos, movimientos y prácticas de teorización, intervención, acción y

---

[27] De hecho, la influencia de los tres ha sido para mí más que académica; ha sido política, pedagógica y personal. Un relato breve permite ilustrarlo. En 1971 leí por primera vez la *Pedagogía del oprimido* de Freire. No obstante, fue la lectura de Fanon ese mismo año la que más me impactó por el contexto mismo de lectura. Condenados primero y luego Piel negra fueron textos de estudio, debate y discusión entre un grupo de SDS (Estudiantes para una Sociedad Democrática) y unxs integrantes de las Panteras Negras, espacio en el que participé. Las lecturas y el contexto me forzaron a un profundo aprender, desaprender y reaprender, procesos que por asuntos de espacio no puedo elaborar aquí, pero que me acompañan hasta hoy. En los 1980 tuve un reencuentro con los textos de Fanon, esta vez al lado de Freire, amigo y compañero de camino, con quien tuve el privilegio de trabajar colaborativamente en los EE.UU. durante tres años. En el seminario/taller que co-facilitábamos, estudiábamos a Fanon. Después de su experiencia en África y ahora con los participantes de comunidades "de color", Freire habló de su propia re-educación, sobre su reconocimiento emergente de la relación entre racialización, deshumanización y descolonización, y también sobre la profundización de su pensamiento con Fanon. Este diálogo simultáneo con Freire, Fanon y la comunidad fue experiencia clave no solo en mi formación político-pedagógica, sino también en mi comprensión de lo que realmente implica asumir la pedagogía políticamente, personalmente y como apuesta decolonial. Con Zapata Olivella, el encuentro fue algo distinto. Su nombre me llegó antes que sus textos por vías diversas, incluyendo activistas-intelectuales afrocolombianxs; luego sus escritos y la fuerza de su hacer-pensar ocuparon un lugar central en mis cursos. Pero fue por las circunstancias de la vida —y tal vez como regalo de los y las orichas— al ser invitada a acompañarle en la última noche de su velorio en noviembre de 2004, que sentí su presencia, su espíritu y presencié, con la llegada del día, su vuelo al otro lado. Zapata, junto con Freire y Fanon, han sido mis maestros, pero también han sido luces y fuerzas, junto a otras como las de Jacqui Alexander, que dan sentido al entreteje político-epistémico-espiritual-existencial con lo pedagógico y decolonial, un entreteje que he asumido como proyecto de vida.

creación. Forma parte, en este sentido, de la misma construcción y quehacer pedagógico, de su conceptualización y ejercicio metodológicos, de su implementación y vocación. Las pedagogías decoloniales, así, no remiten a la lectura de un panteón de autores: tampoco se proclaman como nuevo campo de estudio o paradigma crítico. Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación.

Así se puede entender lo pedagógico de lo decolonial —parafraseando a Alexander (2005)—, como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Pero también como el componente central y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor, lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, lo que conduce a situaciones de de(s)colonización.

De esta forma podemos ir señalando múltiples esfuerzos que, partiendo de los momentos políticos actuales, se forjan en o conducen a un enlazar de lo pedagógico-decolonial. Puedo ir resaltando algunos, incluyendo procesos que he acompañado y en los cuales he estado involucrada. Un ejemplo se encuentra en el uso de la memoria colectiva entre las comunidades del afro-Pacífico ecuatoriano impactadas por el extractivismo, el cultivo de la palma, la situación de violencia traída por la regionalización del conflicto colombiano y las complicidades entre narcotraficantes, intereses capitalistas y extractivistas y el supuesto olvido estatal. Recuperar, reconstruir y hacer re-vivir la memoria colectiva sobre territorio y derecho ancestral, haciendo esta recuperación, reconstrucción y revivencia de procesos pedagógicos colectivos, ha permitido consolidar comprensiones sobre la resistencia-existencia ante el largo horizonte colonial y relacionarlas al momento actual. También ha contribuido a reestablecer y fortalecer relaciones de aprendizaje intergeneracionales y, a su vez,

emprender reflexiones sobre los caminos pedagógico-accionales por construir y recorrer.

Escribir esta memoria colectiva, es decir, poner en letra las memorias y enseñanzas que vienen de la tradición oral para su uso "casa adentro" y también "casa afuera", ha sido componente clave en la pedagogización afro-decolonial, una pedagogización que Juan García ha liderado a lo largo de muchos años y sobre la cual Juan y yo hemos venido reflexionando e incidiendo (incluyendo la formación en 2002 del Fondo Documental Afro-Andino, convenio entre el colectivo Proceso de Comunidades Negras y la Universidad Andina Simón Bolívar).[28] Hoy, el interés en escribir la memoria colectiva responde al actual distanciamiento de las generaciones nuevas de las voces de enseñanza y aprendizaje de las abuelas y los abuelos que dan presencia a la diferencia afro-ancestral y su lucha colectiva ontológico-existencial, diferencia y lucha actualmente encubiertas por las nuevas políticas de inclusión individual. El propósito mismo de la escritura es postular y posicionar el significado profundo y vivido de la diferencia afro-ancestral, no como reliquia o patrimonio del pasado, sino como existencia actual enraizada en el territorio desde donde todavía confluyen saberes, cosmovisión, espiritualidad y el "estar bien colectivo" (lo que los pueblos indígenas han llamado el sumak kawsay o el buen vivir).[29] Como decía el abuelo Zenón, voz de la memoria colectiva afroecuatoriana, "La vida simple de los que nos antecedieron, sus formas

---

[28] Este Fondo guarda un extenso archivo de la memoria colectiva oral y visual entregado en comodato a la Universidad y compilado en comunidades afroecuatorianas durante más de cuarenta años. También cuenta con documentos y otros materiales de carácter histórico y actual relacionado con los pueblos de origen africano del Ecuador y otros países andinos.

[29] Ver al respecto Juan García Salazar, *Territorios, territorialidad y desterritorialización. Un ejercicio pedagógico para reflexionar sobre los territorios ancestrales*, Quito: Fundación Altropico, 2010; Juan García y Catherine Walsh "Derechos, territorio ancestral y pueblo afroesmeraldeño", *El otro derecho, 41, Luchas y debates de los afrodescendientes. A una década de Durban: Experiencias en América Latina y el Caribe*, 2010, 49-64; Catherine Walsh y Juan García, "(W)riting Collective Memory (De)spite State: Decolonial Practices of Existence in Ecuador," en *Black Writing and the State in Latin America*, Jerome Branche (ed.). Vanderbilt University Press, 2015; y Juan García y Catherine Walsh, *Pensar sembrando/sembra pensando con el Abuelo Zenón*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya-Yala, 2017.

particulares de entender el estar-bien y la riqueza, son un espejo para que las nuevas generaciones puedan medir el valor de su ser interior y la grandeza de sus filosofías ancestrales" (en Walsh y García, 2015: 255-256).

Esta pedagogía afro-decolonial ha abierto la puerta a otras, provenientes de otros sujetos y lugares de enunciación, como es el ejemplo del Handelsman (2013), que dialoga y piensa con esta memoria colectiva, para así agrietar el concepto moderno/colonial de lo literario y su voz de autoridad, incluyendo dentro de la literatura escrita a literatos afroecuatorianos. Para Juan García, este esfuerzo pedagógico de Handelsman, demuestra que "Zenon no es la propiedad intelectual de la comunidad negra. Cuando Michael Handelsman trabaja con Zenon, o cuando líderes comunitarios trabajan con Zenon y dicen 'escuchen, Zenon está hablando', están evocando memoria y tradición, están dando espacio para la memoria y tradición a hablar, sea en forma oral o escrita" (en Walsh y García, 2015: 258).

Dar un lugar central a estas voces —como también a voces como Zapata y Fanon, así como a otros intelectuales visiblemente silenciados como Fausto Reinaga,[30] entre muchos otros y otras— dentro de la educación misma, incluyendo la educación superior, como hemos venido haciendo desde 2002 en el doctorado de estudios (inter)culturales latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, es también ejercer una práctica política-epistémica insurgente de carácter e intención decolonial, ante lo que es la "academia" y su geopolítica de conocimiento eurocéntrico de postura y de racionalidad moderno/colonial/occidental. Más que "incluir" de manera multiculturalista, el esfuerzo ha sido construir, posicionar y procrear pedagogías que

[30] Ver por ejemplo la tesis doctoral del intelectual aymara boliviano Esteban Ticona titulada *El indianismo de Fausto Reinaga: orígenes, desarrollo y experiencia en qullasuyu-Bolivia* (Repositorio digital, Biblioteca, Universidad Andina Simón Bolívar, 2013). Es interesante anotar la frecuencia con que Reinaga, intelectual quechua-aymara, cita a Frantz Fanon y entabla un diálogo con él.

apuntan el pensar "desde" y "con",[31] alentando procesos y prácticas "praxísticas" de teorización —del pensar-hacer— e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológico-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor. Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes, desprendimientos y nuevos enganches; pedagogías que pretenden plantar semillas, no dogmas ni doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial.

Estas pedagogías, entre algunas otras, son las que han venido ocupando mi preocupación y quehacer en los últimos años. Asimismo son reflejo de mi propio afán, puesto en práctica, de enlazar lo pedagógico y lo decolonial, de sembrar, propagar y cultivar su crecimiento y ensanchamiento, algo que intento hacer con individuos, grupos y colectivos a lo largo y ancho de Abya Yala, promoviendo a la vez su interconectar e inter-versalizar. Para mí, la decolonialidad no es una teoría a seguir sino un proyecto que asumir. Es una praxis para andar.[32]

Esta praxis que enlaza lo pedagógico y lo decolonial se puede observar en multiples contextos, de hecho no limitados a Abya Yala o América Latina.[33] Uno de ellos —sí de

---

[31] Así, es de recordar el significado de estas posturas de "desde" para Fanon y "con" para Freire. Como Freire decía en la *Pedagogía del oprimido*: "Acción política al lado de los oprimidos tiene que ser acción pedagógica en el sentido auténtico de la palabra, y por sí, acción con el oprimdo" (1974: 53, énfasis propio). En seguida argumenta que "el único instrumento efectivo es una pedagogía humanizante en la cual el liderazgo revolucionario establece una relación permanente de diálogo con el oprimido" (1974: 55). Freire se refiere a esa como una educación co-intencional entre sujetos que comparten el intento de desvelar la realidad para conocerla críticamente, re-creando a la vez este conocimiento desde la reflexión y la acción, como co-creadores —con un involucramiento comprometido— en la lucha por la liberación que es, a la vez, una humanización afirmante de la vida.

[32] Para una amplia discusión de la praxis decolonial ver Catherine Walsh "Decoloniality in/as Praxis", en Walter Mignolo y Catherine Walsh, *On Decoloniality. Concepts, Analytics, and Praxis*. Durham: Duke University Press, 2018, en prensa.

[33] Ver. Por ejemplo, los dos tomos del libro *Pedagogías decoloniales*.

este continente— es el de las "escuelitas zapatistas", con su enfoque en autonomía y libertad. Esta experiencia, que convocó en 2013 alrededor de 2.000 personas provenientes de los muchos sures del mundo —incluyendo los sures del norte—, y en que tuve el privilegio de participar como alumna del primer grado en diciembre 2013, se desarrolló de manera vivencial dentro de los cinco caracoles zapatistas. Era una pedagogía encarnada de cuerpo-espíritu-mente; de aprender haciendo-pensando-siendo-sintiendo en las huertas, el monte, la cocina, con las familias y la comunidad, e inclusive —como fue mi caso particular—, ante las tensiones y amenazas de un poblado en su mayoría anti-zapatista. Aquí la lección: cómo luchar y caminar la autonomía y libertad.

El Viejo Antonio —amigo sabio y guía del personaje Subcomandante Marcos— dice que uno es tan grande como el enemigo que escoge para luchar, y que uno es tan pequeño como grande el miedo que se tenga. "Elige un enemigo grande y eso te obligará a crecer para poder enfrentarlo. Achica tu miedo porque, si él se crece, tú te harás pequeño (…) Los indígenas del Sureste mexicano achican su miedo para hacerse grandes, y escogen enemigos descomunales para obligarse a crecer y ser mejores…"

Estas palabras, originalmente escritas en 1995 en una carta a Eduardo Galeano, piden a Galeano —y a la vez a nosotrxs— a (re)contar el cuento y hacerlo caminar (Subcomandante Marcos, 1995). Claro, mucho ha cambiado desde esta carta; más de 20 años de rebelión y lucha desde el primer levantamiento en San Cristóbal que dio presencia ante el mundo a la lucha y el rostro zapatista. En estos años, el enemigo ha crecido con sus políticas, aliados y "reformas" neoliberales que favorecen al poder capitalista transnacional. Un ejemplo, sin duda, es la reciente reforma energética que claramente apunta a los recursos naturales del estado chiapaneco, que se calcula contiene un 42% de las actuales reservas nacionales. Pero mientras el monstruo busca cómo crecer, las y los zapatistas saben muy bien cómo hacerse más grandes. A pesar de

las estrategias de guerra, plata y supuesto poder de los primeros, no han logrado detener el crecer de la autonomía y la libertad zapatistas.

Y es en este "estar siendo" que Viejo Antonio anda rondando junto con mis propixs guías-ancestrxs, apareciendo de vez en cuando como en esta noche lluviosa, fría, brumosa y lodosa, la primera en Caracol. Salí de mi cama, un tablón de madera en un piso compartido con muchas otras y otros estudiantes, desde niñxs a algunxs de nosotrxs ya grandes, en búsqueda de la letrina. Fue en la soledad y obscuridad que sentí un viento suave, cálido, cariñoso cercándome, casi como si fuese una mano tomando la mía. Al inicio pensé: ¡qué bien, alguien viene a ayudarme a llegar rápido para aliviar la creciente necesidad! Pero cuando al regresar ví, por un solo segundo, una estrella abrir un pequeño hueco de luz en la espesa bruma, empecé a preguntarme si no fuese una señal. Ahora, algunas semanas después, la interpreto como un acompañamiento y una advertencia sobre el camino desconocido al que la Escuelita me iba a llevar.

El camino y la experiencia, desde luego, no fueron fáciles, complicados más aún por la particularidad de la comunidad de minoría zapatista, el relativo aislamiento, las dificultades de traducción y mis propios problemas de salud. La bruma, metafórica y real, parecía tragarme.

No obstante, la experiencia sirvió para evidenciar —en vida real— la grandeza y la fortaleza de las comunidades zapatistas, la profundidad de la fisura que han abierto en la lógica y el proyecto capitalista y civilizatorio occidental. Esa forma muy otra que tiene su base en la autonomía, la libertad y la comunidad como praxis vital, praxis vivida. Una praxis que efectivamente deshace el orden supuestamente único del mercado, la avaricia y el capital.

Pero la experiencia también me dio una lección de humildad, desplazando y descentrando lo que pensaba que sabía, cómo pensaba que lo sabía, y cómo es —o cómo pensaba que es—, la manera en que llegamos a saber. Así, me hizo enfrentar los supuestos que, a pesar de mi declarada criticidad y posicionamiento decolonial, no han

sido desafiados en mi propia práctica pedagógica o en mi identificación y autoridad como profesora y maestra.

Recibí una lección de humildad al desaparecer la claridad del día, al nublarse mi vista en la bruma. Y me dio una lección de humildad al asumir a nivel personal lo que he venido argumentando y enseñando por muchos años: hay que desaprender para reaprender. En este sentido, me hizo vivir —no por primera vez pero sí en una forma particularmente "otra"— la dificultad, el conflicto, la incomodidad y el dolor.

Hoy, algunos años después, la bruma permanece pero con mucho menos densidad. Aunque mis pasos todavía no son completamente seguros, encuentro guía en el consejo del Viejo Antonio y el ahora difunto Sup: las preguntas sirven para caminar, pues "Para saber y caminar hay que preguntar" (en Subcomandante Marcos, 2014). Camino preguntando, desaprendiendo y reaprendiendo, buscando las grietas en el orden dominante, y dando mano a las acciones que hacen agrietar, fisurar y también sembrar. ¿No es todo eso parte central del entretejer de lo pedagógico y lo decolonial?

GRITOS, GRIETAS Y SIEMBRAS DE VIDA.
ENTRETEJERES DE LO PEDAGOGICO Y LO DECOLONIAL

Entonces lo que nosotros les queremos decir
es que la situación está muy cabrona.
EZLN (2015)

No nos intimidarán, no dejaremos la lucha.
¡Ni una muerte más! ¡Ni una mujer menos!
Si tocan a una [o uno], nos tocan a todas [y todos]
Coordinadora Feminista de Temuko (Chile, marzo 2016)

GRITOS

Escribo gritando. Gritando escribo.

Lxs que me conocen saben que nunca —o muy rara vez— grito; mi manera de expresar los sentimientos de frustración, indignación, rabia, dolor y horror es otra. No obstante, ahora no puedo contener este chillido que nace desde muy adentro y que sale por los poros y orificios de mi cuerpo como estruendo. Los órganos en su conjunto y liderado por el alma y el corazón, gritan ¡NO!, gritan ¡DIGNIDAD!, y gritan ¡VIDA!

Mi grito es producto y reflejo de la acumulación de un sentir. De unos sentires "sentidos y vividos" que empezaron a rebosar ante la desaparición de los 43 de Ayotzinapa, los silencios cómplices al respecto en las universidades mexicanas donde

estuve unas semanas después y las amenazas que yo misma viví. Son sentires que encuentran raíz —desde luego y también— en el contexto ecuatoriano, mi lugar de vida y de lucha desde hace muchos años.

A diferencia de los países claramente liderados por la derecha, en el Ecuador "los modernos conquistadores [están] vestidos de izquierda progresista" para usar la expresión del Subcomandante Insurgente Galeano (EZLN, 2015: 190). El proyecto capitalista-modernizador-extractivista, con su destrucción y despojo de la Madre Naturaleza y los modos de vida en/de relacionalidad, junto con la lógica patriarcal-paternal-colonial en ascenso, la criminalización de la protesta, la creciente violencia y represión contra jóvenes y mujeres, además del silenciamiento de un pensar crítico, han caracterizado la llamada "Revolución ciudadana" (2007-2017). El autoritarismo ha sido el modus operandi. La resistencia, la desobediencia y la divergencia en pensamiento y raciocino político, epistémico, sociocultural y existencial, han tenido sus consecuencias reales. Por cierto, esta realidad no es particular del Ecuador, está presente hoy en todo Abya Yala,[34] con vestimentas tanto "progresistas" como "derechistas",[35] incluyendo la mayoría de las universidades.

Mi Universidad no es excepción. A finales de 2015, empezamos a enfrentar una fuerte crisis ante los intereses de un doble poder; por un lado, el poder externo —específicamente del gobierno nacional— con su interés de regir, controlar e intervenir

[34] Las políticas de nombrar, sin duda, son parte del peso aún presente de la colonialidad. Mi opción aquí, y como expliqué al inicio de este libro, es por "Abya Yala", no simplemente por su (contra)política indígena y kuna de nombrar (la que puede ser criticada por excluir los pueblos de origen africano), sino y más ampliamente por su enraizamiento territorial: "tierra en plena madurez". Al dejar de nominar "América", "exorcizamos" —como dice Vanesa Fonseca (1997)— "la pluralidad del continente en la alucinación de la totalidad de un nombre, del nombre de una mujer (tierra de Américo) que debe su existencia a la mirada deseante del otro".

[35] Entre los muchos ejemplos, tomemos el de Nicaragua, que inició en mayo 2016 cuando el gobierno sandinista de Daniel Ortega empezó a apropiarse de territorios rama y afrodescendiente kriol para su uso en la construcción del canal. Ver: http://www.ondalocal.com.ni/noticias/197-sin-permiso-para-firmar. Sobre el significado de este territorio, ver https://www.youtube.com/watch?v=rt5NEp-QSgM&feature=share.

la Universidad. Y por el otro lado, el régimen del poder interno, con su guión de resistencia en contra del poder estatal, un guión concebido desde arriba, que pretendía imponer un solo pensar-actuar —o, mejor dicho, un actuar sin pensar. Era un resistir que indignaba y que hacía destruir no solo el delicado tejido socio-político-intelectual con sus hilos diversos y plurales, sino también la base sobre la cual docentes, estudiantes y empleadxs hemos construido a lo largo de más de veinte años este proyecto crítico sentipensante andino-sudamericano. Su guión demandaba la confrontación y —a la manera de la vieja izquierda (paternalista-patriarcal)— exigía la obediencia ciega y el consenso silenciador, a la vez que patrocinaba, avanzaba y protegía intereses individuales políticos y partidistas. Así entonces, pregunto: ¿resistir (las acciones del gobierno) para fortalecer el régimen interno del poder?, ¿resistencia a cambio de qué?, ¿resistencia de quiénes y para quiénes?, ¿y para qué?

Resistir no para destruir, sino para construir, digo yo. Esa es la postura y la praxis por la cual lucho —para la cual algunxs luchamos—, una resistencia ética, crítica y digna, en contra del autoritarismo de los regímenes externos e internos de control y poder, y para defender la Universidad (lxs estudiantes, docentes y empleadxs, y el pensamiento crítico y plural) proponiendo su reconstrucción participativa y democrática desde adentro. Una postura praxística difícil de encaminar cuando la base de sustento y las paredes de esta casa de estudios —que ha sido mi hogar-lugar del hacer y sentir-pensar-actuar-pedagogizar durante veinte años de mi vida— empiezan a desmoronarse y colapsar.[36] Grito, pero a veces no sale nada de la boca. Es un grito atascado en el pecho. Una "grita" que sí hace vibrar.[37]

[36] Con el cambio de presidente y de política nacional, este conflicto empezó disminuir en el último semestre de 2017, abriéndose a un nuevo convenio entre el gobierno y la Universidad. Sin embargo, y a pesar de un nuevo liderzago también en la Universidad, el proyecto crítico colectivo no ha logrado recuperarse ni reconstruirse.

[37] Aquí estoy recordando "las gritas" de que habla Mayra Estévez, como actos sonoros de rebeldía ante el contexto colonial y sus sonoridades dominantes: "una vibración en defensa" (2016: 84).

En el Ecuador, la esperanza colectiva que muchxs sentíamos ante la nueva Constitución de 2008 —en cuyo proceso activamente participé (ver Walsh, 2008 y 2009)— se ha convertido en un colectivo pesar. La "apuesta puesta" en el Estado (con mayúscula) y en la posibilidad de su refundación radical, intercultural y plurinacional (posibilidad y apuesta también luchadas en Bolivia) ya se desvaneció. También, y de forma paralela, ha venido disipándose la viabilidad actual y efectiva de la lucha —concebida en grande— debido a las actuales rupturas, fragmentaciones, divisiones, cooptaciones y capturas, tanto a nivel organizativo como individual. De hecho, esta realidad está presente en toda la región; es parte de la estrategia y los efectos del sistema de poder capitalista-extractivista-patriarcal-moderno/colonial, que busca romper el tejido social y debilitar la lucha para así ejercitar "la destrucción/despoblamiento y, simultáneamente, la reconstrucción/ reordenamiento" (Subcomandante Insurgente Galeano en EZLN, 2015: 318).[38]

La actual violencia física, sexo-genérica, sociocultural, epistémica y territorial desespera. También desespera la búsqueda de respuestas a las preguntas praxísticas del qué hacer y —más críticamente— del cómo hacerlo. Es decir, cómo crear, hacer y caminar hoy procesos, proyectos y prácticas —pedagogías como metodologías imprescindibles, diría Paulo Freire— desde las grietas de este sistema de guerra-muerte mundial. Como argumentaré más adelante, tal vez son las grietas existentes y las que van tomando forma "en-lugar" (recordando la formulación y conceptualización de Arturo Escobar) que dan pauta, espacio, causa, posición, realización y razón a las prácticas pedagógicas decoloniales.

[38] Sobre el ejemplo de Nicaragua (cf. nota 35), el comentario del activista-intelectual peruano Roberto Espinosa, en la lista virtual Ubuntu, parece muy acertado: "si ésta 'izquierda' del FSLN es capaz de dividir organizaciones indígenas y afrodescendientes (como lo hizo también el MAS, AP, etc.) para imponer la colonialidad del poder y de la naturaleza, del 'desarrollo' con el desastre del nuevo canal interoceánico, en beneficio capitalista-imperialista, sea en su versión privada (transnacionales) o 'estatal-comunista', será cada vez más grande el desafío y la dificultad de reconstruir otra izquierda de efectiva descolonialidad del poder".

Hablo de un sistema de guerra-muerte pensando desde el refortalecimiento y regeneración de lo que Nelson Maldonado-Torres ha llamado el "paradigma de guerra", un paradigma "que está profundamente conectado a la producción de raza y colonialismo y la perpetuación, expansión y transformación del patriarcado" (Maldonado-Torres, 2008: 4). Este paradigma marca una forma de concebir la humanidad, el conocimiento, el orden y las relaciones sociales centrales al mundo-vida moderno. "Violencia y guerra… […] no son resultados contingentes de unos proyectos históricos particulares", dice Maldonado-Torres, sino "dimensiones constitutivas de las concepciones dominantes de civilización y procesos civilizatorios" (Maldonado-Torres, 2008: 5), dimensiones-concepciones que no solo definen, sino también abogan por eliminar a "los otros", aquellos y aquellas que disturben, amenacen y resistan esta "civilización".

El sistema de guerra-muerte actual se enraíza en el proyecto —que a la vez es una lógica— civilizatorio-occidental-patriarcal-moderno/colonial y en su corazón el capital. Este proyecto-lógica es constitutivo del sistema guerra-muerte (en su presente y su larga duración), que así pretende moldear y permear todos los modos y las posibilidades de vivir, estar, ser, saber, sentir, pensar y actuar.

Vilma Almendra, pensadora, comunicadora comunitaria y activista nasa-misak, nos recuerda cómo "con la instalación de la Conquista, de los señores de las guerras, de los comerciantes de la palabra, de los mercaderes de la vida, de los saqueadores de los bienes comunes y de mucho más" empezaron los procesos y prácticas de sometimiento, desprecio, fragmentación, despojo, violencia, guerra y muerte (2017: 210). Son procesos y prácticas que continúan con las actuales "estrategias del proyecto de muerte: sometimiento con terror y guerra, sometimiento con legislaciones de despojo, sometimiento con captación y cooptación de los movimientos", dice Almendra, y "sometimiento ideológico para colonizar el territorio del imaginario […] para garantizar

y legitimar el modelo económico del capitalismo al servicio de las transnacionales" (2017: 214). Sometimiento, despojo y eliminación.

El 3 de marzo de 2016 asesinaron a Berta Cáceres, lideresa lenca y fundadora —en 1993, junto a una docena de compañerxs— del Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras (COPINH). Berta, luchadora incansable en contra de las empresas transnacionales y las políticas neoliberales extractivistas, defensora de la Madre Tierra y de la vida. Como dijo en 2015, al recibir el premio Goldman del Medio Ambiente, el aparato represivo armado en Honduras protege los intereses de las empresas transnacionales vinculadas al poderoso sector económico, político y militar del país. Explicó que las políticas neoliberales extractivistas han provocado un aumento de la persecución, la violencia, la represión, la criminalización, el despojo y el desplazamiento forzado de las comunidades (Hernández, 2016).

Berta fue víctima de la misma violencia que denunció, violencia que en la misma semana también terminó con la vida de cuatro líderes campesinos en Cauca y una irrisoria condena (cinco años de cárcel) para el asesino del comunero mapuche José Quintriqueo, en Chile. Luego, menos de dos semanas después, fue asesinado Nelson García, otro activista hondureño de COPINH.

Berta Cáceres, Nelson García, los compañeros de Cauca y José Quintriqueo son unxs más en una larga lista que crece cada día: la lista de lxs eliminadxs en el proyecto-guerra en contra de la vida, un proyecto-guerra que marca a lxs desechables por su género, su condición de empobrecimiento y racialización, sus luchas en defensa de sus tierras, ríos, bosques y dignidad frente a la codicia, destrucción, explotación e intereses del capital, a lo que los y las zapatistas llaman la "hidra capitalista" (EZLN, 2015). Muchxs conocemos a alguien de la lista o a alguien que "ellos" quieren añadir a la lista. Así, es de reconocer las amenazas que viven cotidianamente lideresas-luchadoras como doña Máxima Acuña (ganadora en abril 2016 también del premio Goldman), en Perú, y Relmu Ñamku en Patagonia, Argentina, para mencionar solo dos cuyas luchas en

contra del extractivismo apuntan el entrejer de lo pedagógico y lo decolonial (ver Alvira, 2017; Borsani y Ñamku, 2017; Serrano 2017). También es seguir denunciando amenazas, como la que ocurrió en abril de 2016 en el norte del Cauca contra Alexa Leonor Mina y Mery Yein Mina, integrantes de la movilización de mujeres por el Cuidado de la Vida y el Territorio Ancestral, así como a Francia Márquez, representante legal del Consejo Comunitario de La Toma.[39]

Además, es de resaltar el especial terror de las violencias poco imaginables que han vivido cientos de mujeres en el territorio-región del Pacífico colombiano, muchas ya eliminadas simplemente por ser mujeres y portadoras de las luchas de y por la vida (ver Lozano, 2016 y 2017). Recuerdo el caso específico de Sandra Patricia Angulo, documentado por la Red Mariposas de Alas Nuevas:

> Lo que le hicieron a Sandra Patricia Angulo en Buenaventura nos lo han hecho a todas. Nos duele saber que defendió su vida hasta el final, y duele saber que fue cazada por 5 hombres, que se unieron para degradarla, para hacerla sufrir, para "según ellos darle un escarmiento", machos, machos asesinos, machos que se valen de una mujer sola a quien persiguen y cazan. ¿Hasta cuándo Buenaventura?, ¿hasta cuándo Colombia? (Red Mariposas de Alas Nuevas, 2015)

---

[39] El 28 de abril de 2016, al terminar la movilización de los Consejos Comunitarios del Norte de Cauca en defensa de sus derechos y del establecimiento de un acuerdo con el gobierno colombiano, Francia Márquez recibió el siguiente mensaje de texto en su celular: "BUENO llego la hora de ajustar cuentas con los que se seacen llamar defensores del territorio esos hp de eduar mina, Fransia marquez Jhonjairo Valverde Sabemos como semueben y la orden es darles de baja para que nose opongan al desarrollo seles albirtio y a hora atemganse att las bacrin" (Mensaje circulado por el Equipo de Derechos Humanos del Proceso de Comunidades Negras en Colombia PCN, la Asociación de Consejos Comunitarios del Norte del Cauca ACONC y el Consejo Nacional de Paz Afrocolombiano CONPA, 28 de abril 2016).

En una entrevista, la intelectual comprometida argentina Rita Segato se refirió a la creciente "pedagogía de la crueldad". La referencia específica de Segato es al contexto de Guatemala (aunque desde luego no termina ahí) y al caso conocido como "Sepur Zarco", donde agentes del estado sometieron en un cuartel militar de "descanso" durante seis años (y cuando ya empezaban en este país los procesos de paz) a un grupo de 15 mujeres maya queqchies a la esclavitud sexual y doméstica, después de desaparecerles a sus maridos, porque aspiraban a los títulos de su tierra ancestral (Gago, 2016). Para Segato, quien realizó el peritaje antropológico de género en el caso, "la pedagogía de la crueldad es la estrategia de reproducción del sistema".

> La crueldad expresiva denota la existencia de una soberanía para-estatal que controla vidas y negocios en un determinado territorio y es particularmente eficaz cuando se aplica al cuerpo de las mujeres. Este "método" es característico de las nuevas formas de la guerra no convencionales, inauguradas en nuestras dictaduras militares y guerras sucias contra la gente, en las guerras internas, en las guerras llamadas "étnicas", en la soldadesca asalariada de las empresas militares privadas, en el universo de los sicariatos que trabajan para las mafias, y en el accionar para-estatal de las fuerzas estatales de seguridad en tiempos de "democracia real". Por eso hablo de una nueva conflictividad informal y de guerras no-convencionales que configuran una escena que se expande en el mundo y, en especial, en América Latina, con muchas fases. Allí, la crueldad expresiva es la estrategia, y el cuerpo de mujeres y niños es el objetivo táctico, para alcanzar, por la ejemplaridad y truculencia, el tejido social en su centro de gravedad (Segato, citado en Gago, 2016: 3).

Este juicio —histórico por exponer un crimen de género como un crimen de estado— puso en escena la operación de la pedagogía de crueldad y el cuerpo de las

mujeres como campo de batalla. Las condenas a 240 y 120 años de prisión a los dos militares responsables son, sin duda, hitos importantes, inclusive para resaltar "las múltiples formas de guerra que hoy se despliegan contra las mujeres, haciendo su cuerpo el principal territorio de la contienda" (Gago, 2016: 1). Además, como explica Segato:

> Un aspecto muy importante de la reparación material, moral y comunitaria que ellas reclaman, entendida desde su propia perspectiva, es que el Estado, a través de la sentencia ejemplar, declare y establezca públicamente su inocencia, condición indispensable para que la comunidad las reintegre y pueda reconstituirse y sanar el tejido social. Lo más impresionante fue su gran coraje todo este tiempo, sin asustarse —pues el enemigo nunca dejó de ser truculento— y sin desistir (citado en Gago, 2016: 4).

Así, pregunto si además de la "pedagogía de la crueldad" a que fueron sometidas, ¿no ejercieron estas mujeres su propia pedagogía de resistencia-existencia de y por la vida? Con esta pregunta estoy recordando el sentido que Paulo Freire dio a la resistencia-existencia en su libro *Pedagogía de la indignación*. La supervivencia física y cultural de los oprimidos y oprimidas, decía Paulo, no está enraizada en la resignación o adaptación a la lesión destructiva del ser o en la negación de la vida; más bien está fundamentada en la rebelión contra la injusticia —la rebelión como autoafirmación— y en la resistencia física a la cual se suma la resistencia cultural, "la resistencia que nos mantiene vivos" (Freire, 2004: 61). Enrique Dussel (2002: 436), en su pensar con Freire, resalta esta "acción-en-la-que-se-va-tomando-conciencia-ético-transformativa: liberación", cuyo proceso ético, material y objetivo es la vida. Recordada aquí también es la re-existencia de la que habla Adolfo Albán: los mecanismos y prácticas que procuran la re-definición y re-significación de la vida en condiciones de auto-

determinación y dignidad (Albán, 2008).[40] ¿No sería todo eso parte de la pedagogía propia de estas mujeres, su pedagogía de lucha —y de gritos y gritas— por la vida?

Los gritos no son solo reacciones y expresiones de susto. Son también mecanismos, estrategias y acciones de lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión ante la condición impuesta de silenciamiento, ante los intentos de silenciar y ante los silencios —impuestos y estratégicos— acumulados.[41] Los gritos reúnen silencios y reclaman —se apoderan de nuevas— voces secuestradas (Garzón, 2014), subjetividades negadas, cuerpos, naturaleza y territorios violados y despojados. Como bien explica Maldonado-Torres, el grito de espanto del colonizado o colonizada no es simplemente una expresión de horror y terror, puede ser entendido más críticamente como una práctica e intervención (política, epistemológica, ontológica-existencial) que apunta y encamina una actitud decolonial y la idea y posibilidad de la decolonización.

> Los principios del giro de-colonial y la idea de de-colonización se fundan sobre el "grito" del espanto del colonizado ante la transformación de la guerra y la muerte en elementos ordinarios de su mundo de vida, que viene a transformarse, en parte, en mundo de la muerte, o mundo de la vida a pesar de la muerte […] Son muchos los tipos de intervenciones críticas de los colonizados/racializados […] La orientación fundamental de este tipo de

---

[40] Decía Freire: "el hacer el mundo ético es una consecuencia necesaria de producir existencia humana, o la prolongación de la vida en la existencia […]. Existencia es vida que se conoce a sí misma como tal" (Freire, 2004: 98) (la traducción es mía).

[41] No es de olvidar que mientras el silenciamiento ha sido empleado históricamente como un dispositivo de disciplinamiento y dominación, el silencio estratégico ha sido parte, también a lo largo de la historia, de las prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. La estrategia del silencio, así, se contempla y construye en las pedagogías y pedagogizaciones "casa adentro" —de carácter político-epistémico, performativo, cultural-ancestral, cimarrón, rebelde, humanizante y afirmante (ver García y Walsh, 2017a y 2017b; Garzón, 2014; Haymes, 2013; Villa y Villa, 2013)— que afinan posturas propias y colectivizan la palabra, la escucha, el saber y el hacer.

intervenciones, y la actitud correspondiente, se remiten al espanto y al grito de la subjetividad viviente y donadora frente a la modernidad/colonialidad (Maldonado-Torres, 2007b: 159-160).

Mi grito, desde luego, no es el mismo grito de las mujeres y hombres que han vivido y viven la herida colonial y su entretejer de patrones de poder que racializan, empobrecen, sexo-generoizan, violan, deshumanizan y desterritorializan. No grito "por" ellas y ellos, no grito "por" los pueblos o las comunidades. Ellas y ellos tienen sus propios gritos. Mi grito es parte de un espanto relacionado y relacional, es un grito frente al sistema capitalista-extractivista-patriarcal-moderno/colonial que nos está matando a todxs (aunque no necesariamente de la misma manera), frente a la desesperanza que desespera (incluyendo a los llamados "progresismos") y frente al qué y al cómo hacer (hacer pensar, hacer actuar, hacer luchar, hacer gritar) en y desde los contextos míos y con otros contextos y colectividades de abajo.

Tengo que desatascar el grito, hacerlo salir de mi pecho, sentir, escuchar y caminar su vibrar. Así deja de ser solo mío, empieza a mezclarse con las "sonoridades de ligazón y resistencia frente a la disminución de la vida […], se replica" (Estévez, 2016: 82). "Salir de la piel de [mi] grito. Meter [me] en la piel del mundo por [mis] poros", como dice Edouard Glissant ([1981]2010: 16), es ser parte de ese nosotras y nosotros que con y desde los distintos contextos "de abajo" no dejan de resonar. Ya no puedo, ya no podemos retener más la indignación y la rabia, el horror y el dolor, ante todos estos hechos aún presentes y cercanos, ante la estrategia del proyecto-guerra de muerte que está en plena operación y con la tormenta que ahora se nos viene encima (EZLN, 2015).

Los mexicanos hablaban en 2015 de 150.000 muertos, 50.000 desaparecidos y 50.000 secuestrados. ¿Cuántos son hoy? Ayotzinapa ha sido borrado de las noticias, pero la lucha de lxs familiares y amigxs por encontrar rastros de los normalistas sigue sin cesar. En eso los medios de comunicación sin duda son cómplices: cómplices de

hacer desaparecer las luchas por la vida. Algo similar ocurre al respecto de lxs zapatistas; el no estar en los medios de comunicación (incluyendo los medios "alternativos") hace pensar que ya no existen, que su resistencia rebelde, su digna rabia y su práctica de autonomía, libertad y pensamiento crítico ante el sistema capitalista y el mal gobierno mexicano, se han esfumado. Claro, el problema no descansa allí. En México, como hace tiempo en Colombia (ver Escobar, 2017; Pueblos en Camino, 2017; Almendra, 2017; y Lozano, 2017), la guerra de muerte ha llegado a caracterizar la vida cotidiana de la mayoría, la que aterroriza, espanta y calla. En Colombia, esta guerra de muerte sigue, con más de 120 líderes y lideresas asesinadxs (hasta noviembre de 2017) desde la firma de paz entre las FARC y el gobierno colombiano.[42] Esta guerra es parte de lo que algunxs —incluyendo al presidente venezolano Nicolás Maduro— llaman el "capitalismo paramilitar", una clara tendencia global del modelo neoliberal de desarrollo promocionado principalmente por América del Norte (Anaya, 2015). De hecho, es una guerra bien equipada, con su cuadrilla compleja de aparatos, armas, herramientas y actores que —aunque cambian de cara, estrategia y territorio nacional—, mantienen el mismo propósito y objetivo. La explica muy bien el SupGaleano:

> La guerra también viene en los escudos y toletes de las distintas policías en los desalojos; en los misiles israelíes que caen sobre escuelas, hospitales y barrios civiles de Palestina; en las campañas mediáticas que preceden invasiones y luego las justifican; en la violencia patriarcal que invade los rincones más íntimos; en la intolerancia heterosexual que estigmatiza la diferencia; en el fanatismo religioso; en los modernos mercados de la carne humana viva y sus órganos; en la invasión química del campo; en los contenidos de los medios de comunicación; en el crimen organizado y desorganizado; en las desapariciones

[42] Ver https://www.elespectador.com/noticias/paz/mas-de-120-lideres-comunales-han-sido-asesinados-en-2017-articulo-724083

> forzadas; en las imposiciones del gobierno; en los despojos disfrazados de "progreso". En suma: en la destrucción de la naturaleza y de la humanidad (EZLN, 2015: 326).

Como también he argumentado en otra parte (Walsh, 2016), es una guerra hecha proyecto, cuyos efectos sobre la población llegan a alterar—y hasta eliminar—radicalmente la vida y el tejido social. Silencios y silenciamientos extremos de individualismo e indiferencia en la gente, rupturas de tejidos comunitarios, organizativos, colectivos y a nivel de lucha política-social son solo algunas de las alteraciones que caracterizan los momentos actuales, parte también de una hegemonía ideológica y de pensamiento que está invadiendo todas las esferas.

No es casual que las mujeres seamos parte del eje del ataque, particularmente si consideramos que son las mujeres quienes están liderando hoy muchas de las luchas en contra del sistema capitalista-patriarcal-moderno/colonial, el extractivismo y la destrucción de la naturaleza-vida.[43] Lourdes Huanca, lideresa campesina peruana del FEMUCARINAP, habló en 2013 sobre este liderazgo y lucha de mujeres en contra de la violación e invasión de "los territorios de nuestros cuerpos". Para ella, esta invasión y violación (física, simbólica, cultural y territorial) tienen que ver tanto con la presencia en las comunidades de proyectos e industrias extractivistas como con los cambios que esta presencia ha impulsado en las relaciones, estructuras y dinámicas comunitarias. El incremento del alcoholismo, el fomento de comportamientos machistas y el uso distorsionado de conceptos cosmogónicos como dualidad y paridad, hacen el juego a la superioridad del hombre y "el poder de los testículos", dice Huanca, justificando el uso

[43] Ejemplos recientes fueron las múltiples movilizaciones y manifiestos de mujeres de comunidades y organizaciones de base el 8 de marzo de 2016, incluyendo la Coordinadora Feminista de Temuko (http://www.mapuexpress.org/?p=7819), y las mujeres amazónicas en defensa del territorio (http://www.corape.org.ec/mujeres-amazonicas-realizaran-una-marcha-en-defensa-de-su-territorio).

del poder masculino sobre cuerpos femeninos como "naturaleza" (en Walsh, 2015a: 120).

Argumenta la filósofa y teórica feminista María Lugones que la actual violencia hacia las mujeres y el creciente feminicidio tienen que ver con "la devaluación total del trabajo y de los cuerpos que antes producían plusvalía y ahora no valen nada" (en Hevia, 2012). La Comisión Interamericana de Mujeres informó en 2012 que el feminicidio en América Latina alcanza "niveles cercanos a los de pandemia". Añado yo: niveles de horror. Dependiendo del país, se estima que entre 60% a 90% de los homicidios de mujeres son feminicidios, es decir, muertes de mujeres por parte de hombres que las matan por el hecho de ser mujeres. Me refiero a esas mujeres que mueren prácticamente cada cuatro días en Perú, cada 3 días en Bolivia, cada 50 horas en Ecuador, cada 31 horas en Argentina, 54 por mes en Honduras, 4 por dia en Colombia, 2.000 al año en México y 5.500 al año en Brasil (15 por día, de las cuales 60% son mujeres afrodescendientes, siendo Brasil el quinto país más alto de feminicidios en el mundo) (Colectivo Geografía Critica, 2017; El Tiempo, 2016; Walsh, 2017c). Esas son las cifras conocidas; la realidad es mucho peor.

Sin duda, el feminicidio es una herramienta del capital-patriarcado, como afirmaba el Pronunciamiento/Posicionamiento de Movilización "Mujeres habitantes del Estado de México", en abril de 2016.[44] Las mujeres en general y especialmente las mujeres jóvenes, campesinas, indígenas y afrodescendientes no son solo desechables, son además blanco de eliminación, subordinación, captura, silenciamiento, destierro y desterritorialización ante el sistema buldozer-excavador-arrastrador del capital y su matriz patriarcal-moderno/colonial del poder.

Se dice que América Latina es la región con el mayor nivel de feminicidios en el mundo. También es la región con el mayor avance de los ataques a la llamada "ideología" de género, con leyes que prohiben la discusión de temas de género en los

[44] Ver: http://pueblosencamino.org/?p=2759.

sistemas educativos en Brasil, Perú, Panamá y Paraguay y campañas activas al respecto en Ecuador, Colombia, Chile, Argentina y México, para mencionar solo algunos paises (Brunner y Grande, 2017).

Grito, gritas, gritamos. Los decibeles, el eco y la resonancia van en crescendo. Se confunden, se comunican, se mezclan y se tejen con otros gritos —con todos los gritos del mundo y desde abajo— incluyendo los gritos de lxs otrxs seres, con lxs del agua, los ríos y la mar, las montañas, los árboles, los pájaros y animales, con los gritos y las gritas de lxs ancestrxs cuya presencia y memoria siguen vivas. Son gritos de horror, dolor, bravura, rabia e indignación, gritos en contra del proyecto de guerra-muerte. Pero también son gritos de, desde, con, por y para la vida, por y para el re-existir, re-vivir y con-vivir con justicia y dignidad. Son gritos que llaman, imploran y exigen un pensar-sentir-hacer-actuar, que claman por prácticas no solo de resistir sino también de in-surgir, prácticas como pedagogías-metodologías de creación, invención, con-figuración y co-construcción —del qué hacer y cómo hacer— de luchas, caminares y siembras dentro de las fisuras o grietas del sistema capitalista-moderno/colonial-antropocéntrico-racista-patriarcal. "Dejar el grito, forjar la palabra. No es renunciar a lo imaginario ni a las potencias subterráneas, es asumir una duración nueva, anclada en el surgimiento de los pueblos", decía Glissant (2010: 16). "La palabra a gritos del mundo, en la que tiene alcance la voz de todas las comunidades. La acumulación de lugares comunes, de gritos deportados, de silencios mortales en los que comprobar que el poder de los Estados no es lo que mueve de verdad y aceptar que nuestras verdades no conjugan con el poder" (Glissant, 2006: 30).

GRIETAS

Dejé desde hace un tiempo atrás la Esperanza Grande, la ESPERANZA con mayúsculas. Me refiero a la ESPERANZA de cambiar o transformar el sistema capitalista-moderno/colonial-patriarcal en su conjunto, y de creer que otro mundo a nivel global —y de manera paralela que otro estado— realmente es posible.[45]

Mi apuesta hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas, es decir, en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisuras. No dejo de querer un cambio en todo el mundo, para toda la región o para todo el país, como también dice la Comandanta Dalia del EZLN: "si no luchamos, el sistema capitalista va a seguir hasta que nos acabe a todos, y nunca va a haber un cambio" (EZLN, 2015: 121). Así, retomo las palabras del Subcomandante Insurgente Galeano: "nuestra rebeldía es nuestro NO al sistema. Nuestra resistencia es nuestro SI a otra cosa posible" (EZLN, 2015: 221). Pensar y actuar al respecto de esta "otra cosa" para reconocerla, lucharla, caminarla y multiplicarla desde abajo —de hecho parte del proyecto de este libro— son actividades político-epistémicas que desmontan, desplazan e interrumpen los universalismos totalizantes, incluyendo los que han venido orientando la izquierda y el feminismo eurocentrados.[46]

---

[45] Por eso mismo, dejo de pensar y escribir con mayúscula la palabra "estado". Después de la experiencia vivida en los últimos años en el Ecuador, y de observar de cerca la de Bolivia, dejé de creer en la posibilidad de una radical refundación y transformación estatal. Así también me di cuenta de los peligros de agrandar (con el poder de la letra y el significado) esta institución que hasta con su "vestimenta progresista" alienta y alimenta el sistema capitalista-patriarcal-moderno/colonial. Por eso mismo, aquí en este texto el "estado" pierde su poder "mayuscular".

[46] Es importante la crítica al feminismo eurocentrado que hace Espinosa (et al., 2014) y su libro de compilación de intelectuales, activistas, pensadoras y académicas provenientes de Abya Yala: Tejiendo de otro modo. Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Ver también Espinosa et al. (2013) y Cariño, Cumes, Curiel, Garzón, Mendoza, Ochoa y Londoño (2017). .

Mi apuesta —personal, colectiva y en este libro— es desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas. Las grietas se han convertido en parte de mi localización y mi lugar. Son parte integral de cómo y dónde me posiciono política, epistémica, ética y estratégicamente. Son parte integral también de las transgresiones, indisciplinamientos, rupturas y desplazamientos que me obligan a mirarme críticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, actuar, sentir y caminar decolonialmente, a nivel individual y en colectividad. Así son constitutivos de cómo concibo, construyo y asumo mi praxis, incluso en la universidad (ver Walsh, 2018).

Pongo mi energía, esfuerzo y atención en lo encarnado, situado y local, en las resquebraduras existentes —en proceso y por venir— que desafían, transgreden, interrumpen y desplazan el sistema dominante, en las fisuras de abajo, donde se encuentran, se construyen y caminan formas de estar-hacer-ser-sentir-pensar-saber-vivir muy otras, en las posibilidades mismas de hacer grietas. Me refiero tanto a las estrategias, prácticas y metodologías-pedagogías que se entretejen con y se construyen en las luchas de resistencia, insurgencia, cimarronaje, afirmación, re-existencia, re-humanización y liberación, como a las acciones sociales, políticas, epistémicas, artísticas, poéticas, performáticas, espirituales —todas pedagógicas— que empleamos para resquebrar y fisurar, para in-surgir y construir, así como para ensanchar y profundizar las grietas. Es a todo eso a que me refiero cuando hablo del espacio, lugar, incidencia y el hacer de las grietas decoloniales.

Las grietas dan luz a esperanzas pequeñas.[47] Pienso en la flor que apareció de un día al otro en una pequeña rendija de las gradas exteriores de piedra y cemento de mi casa, o en las dos hojas verdes que brotaron ante mis ojos desde el asfalto de una vereda en

[47] Así, pienso en la luz de la que habló Gloria Anzaldúa, "la luz que alumbra la oscuridad" (2015: 8), la luz que es luna, sombra y sueño.

plena ciudad. Las grietas que pienso revelan la irrupción, el comienzo, la emergencia, la posibilidad y también la existencia de lo muy otro que hace vida a pesar de —y agrietando— las condiciones mismas de su negación.[48] Para muchxs, estas grietas pasan inadvertidas, desapercibidas e invisibles, fuera de las esferas de percepción, atención y visión. Esto se debe, en gran medida, a la naturalización miope de la vida y el vivir contemporáneos, pero también se debe a la inhabilidad —incluso entre muchxs de la llamada izquierda— de imaginar y comprender los modos-otros que existen y podrían existir en los bordes y los quiebres (Walsh, 2014). Las grietas así requieren un refinamiento del ojo, de los sentidos y de la sensibilidad para poder ver, oír, escuchar y sentir lo muy otro deviniendo y siendo, y para reconocer en ello la esperanza pequeña que no solo grita, sino también afirma y camina vida.

"Nuestro caminar, aunque existe siempre al borde de la posibilidad, existe", nos recuerda el Colectivo Grietas. Su caminar y luchar son los de muchxs colectivxs e individuos en Abya Yala que buscan, generan y se sitúan en, desde y con las grietas; agrietando para construir, diariamente y desde diferentes espacios, geografías y tiempos, formas de estar, hacer, ser, sentir, pensar, saber, existir y vivir muy otras. "Ensanchamos un poco más la grieta que habitamos en el muro de las imposibilidades económicas y políticas", dice el Colectivo, "y hacemos más profunda la resquebrajadura dentro del gran muro del capitalismo [...] En fin, damos cabida a todo lo que se oponga al shock sistémico y existencial que inmoviliza las ganas de cambiar al mundo" (Colectivo Grietas, 2012: 6).

Las grietas, por supuesto, son la consecuencia de las resistencias e insurgencias ejercidas y en marcha. Se abren y toman forma en la lucha misma, en levantamientos, rebeliones y movimientos pero también en prácticas creativas y cotidianas. Me refiero

[48] De hecho, esta no es la única forma de pensar las fisuras o grietas. En las comunidades negras del Pacífico, dice Juan García, la gente habla de las fisuras en el sentido de amenazas y peligros, como estas resquebraduras donde puede entrar lo foráneo, el bicho (real o simbólico) que va comiendo y destruyendo desde adentro (conversación personal, abril 2016).

a las prácticas no basadas en la lógica de la modernidad/colonialidad capitalista-patriarcal-heteronormativa-racializada con su "monólogo de la razón moderno-occidental" (Bautista, 2009), negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual, explotación de la naturaleza y proyecto de guerra-muerte, sino en sus exterioridades, bordes y fisuras. Son esas fisuras, construidas, creadas, moldeadas y vividas desde abajo, que dan cabida a procesos y prácticas que el sistema del poder —y también la izquierda tradicional, partidista y "revolucionaria"— jamás pudieron ni podrán imaginar o comprender.

El capitalismo, como sabemos, se piensa y posiciona como omnipotente, global y totalizador. Por eso mismo, la estrategia de la izquierda latinoamericana ha sido, históricamente, trabajar por su transformación y derrocamiento total. El problema con esta postura, como bien explica Gustavo Esteva (2014), es que no permite liberar la acción política ni permite darse cuenta de las grietas de abajo y su fuerza y posibilidad esperanzadora. "En una lucha anticapitalista […] no podemos liberar la acción política mientras mantengamos una visión del capitalismo que nos sumerge en esa paranoia, cuando se le percibe como un sistema unificado, homogéneo, que ocupa todo el espacio social y del que nada puede escapar" (Esteva, 2014: 40-41).

Esta visión paralizante —a lo que refiero arriba como la Esperanza Grande— se nutre, siguiendo a Esteva, "con la idea de que este sistema mundial sólo puede ser desmantelado en su conjunto". La izquierda educada en esta tradición, dice Esteva, "lucha continuamente contra un espectro o pospone continuamente la lucha real contra el capitalismo, porque no ha conseguido hacerse de la fuerza que se requiere para enfrentar al gigante que su imaginación concibe. Esta postura descalifica toda realidad no capitalista […] y rechaza toda lucha parcial contra el capitalismo y más aun la que pretende localizarse más allá del capitalismo" (Esteva, 2014: 41).

Así argumenta Esteva por la necesidad de "salir de las cárceles intelectuales e ideológicas […] liberar la esperanza de su prisión intelectual y política" (Esteva, 2014:

65) y construir "nuevas formas de lucha transformadora" (2014: 7). Tal apuesta recuerda la llamada de Paulo Freire, casi al final de su vida, a "reinventar las formas de acción política" (Freire, 2003: 50). Decía Freire que "hay que reinventar la forma de pelear, pero jamás parar de pelear", hay que buscar nuevos caminos de lucha, nuevas formas de rebeldía (Freire, 2003: 55, 59).

En el libro *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista*, resultado de una reunión-seminario-semillero de pensamientos, con la participación de la Comisión Sexta del EZLN, los subcomandantes insurgentes Moisés y Galeano (autorreferidos como SupMoisés y SupGaleano), se resalta la necesidad de nuevas formas y métodos de lucha, resistencia y rebeldía ante las múltiples cabezas actuales y cambiantes del capitalismo —la "hidra" capitalista capaz de mutar, adaptarse y regenerarse— y ante la catástrofe o tormenta que está por venir: "están cambiando las cosas y los compañeros y compañeras están cambiando las formas de lucha. Tenemos que buscar cambiar para poder sobrevivir" (EZLN, 2015: 355). En esta búsqueda de cambio, las y los zapatistas emplean su metodología —que es una pedagogía— de caminar y preguntar. Preguntando se camina. Preguntando también agrietan el muro de la historia:

> Si no hay grieta, bueno, pues a hacerla arañando, mordiendo, pateando, golpeando con manos y cabeza, con el cuerpo entero hasta conseguir hacerle a la historia esa herida que somos […] Las zapatistas y los zapatistas han aprendido que si paras de arañar la grieta, ésta se cierra. El muro se resana a sí mismo. Por eso tienen que seguir sin descanso. No sólo para ensanchar la grieta, sobre todo para que no se cierre […] Ahora lo importante es la grieta (EZLN, 2015: 198, 201).

Durito, un pequeño escarabajo que usa lentes y fuma pipa, protagonista de muchos de los cuentos del ya finado Subcomandante Insurgente Marcos, también ha tenido mucho por decir sobre el muro y las grietas:

> Ya achatado, los poderosos han colocado el mundo como si fuera una pared que divide a unos de otros. Pero no es una pared así como lo conocemos, no. Es una pared acostada. O sea que no sólo hay un lado y otro lado, sino que hay un arriba y un abajo […] El muro y los que están arriba pesan mucho, y que, entonces, los que están abajo se inconforman, murmuran, conspiran. Además el gran peso ha provocado que se haga una gran grieta en el muro […] Los de abajo, es decir, la inmensa mayoría de la humanidad, trata de asomarse por la hendidura para ver qué es lo que pesa tanto y, sobre todo, por qué es que debe soportar ese peso […] La rebeldía en el mundo es como una grieta en un muro: su primer sentido es asomarse al otro lado. Pero después, esa mirada debilita el muro y termina por resquebrajarlo por completo. La rebeldía va más allá de lo que va el "cambio" moderno, [el que] aprovecha la grieta para colarse al otro lado del muro, al de arriba, olvidando, consciente o inconscientemente, que por la grieta no pueden pasar todos […] La rebeldía, en cambio, va mucho más allá. No pretende asomarse al otro lado, ni mucho menos pasar allá, sino lo que quiere es debilitar el muro de tal forma que acabe por desmoronarse, y, así, no haya ni uno ni otro lado, ni un arriba ni un abajo (Subcomandante Insurgente Marcos, 2003 en Colectivo Grietas, 2012: 7-8).

En su texto *Agrietar el capitalismo*, John Holloway, intelectual inglés radicado desde hace mucho tiempo en México, argumenta que "las grietas siempre son preguntas, nunca respuestas […] Es allí desde donde comenzamos, desde las grietas, las fisuras, los cismas, los espacios de negación-y-creación rebelde […] de otro-hacer. La grieta es una

insubordinación del aquí-y-ahora, no un proceso para el futuro" (Holloway, 2011: 22-23, 28-29). Su importancia, en este sentido, está en su propio hacer, en su hacer siendo y haciendo. Eso resalta Holloway cuando habla del método y la actividad práctico-teórica de la grieta:

> Un arrojarnos físicamente contra las paredes y también un detenernos a reflexionar y buscar las grietas o las fallas en la superficie. Las dos actividades son complementarias, la teoría sólo tiene sentido si se la entiende como parte del esfuerzo desesperado por hallar una salida, por crear grietas que desafíen el avance aparentemente imparable del capital, de las paredes que nos están empujando hacia nuestra destrucción […] La apertura de las grietas es la apertura de un mundo que se nos presenta como cerrado […] El método de la grieta es el método de la crisis: quisiéramos comprender a la pared, pero no a partir de su solidez, sino desde sus grietas (Holloway, 2011: 8-9).

Así, las grietas como las estamos proponiendo y pensando —junto con Holloway, el EZLN, Colectivo Grietas y unx amplix nosotrxs— son el lugar del hacer práctico-teórico y, sin duda, político-pedagógico, de las esperanzas (esperanzares) pequeñas. Son parte del cómo o de "los cómo" en palabras de Olvera (2017), de las rupturas, transgresiones y desplazamientos de la lógica y del orden capitalista-patriarcal-moderno/colonial, de la re-existencia haciéndose y de estas formas muy-otras constitutivas de —que construyen, hacen, caminan y pedagogizan— lo decolonial. En las grietas es donde empieza a entretejerse, sin duda, lo pedagógico y lo decolonial.

Como expliqué con más detalle en la primera parte de este libro, entiendo la pedagogía como una práctica y un proceso sociopolítico productivo, como una metodología esencial e indispensable, fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas, como decía Freire (1974). Pero mi entendimiento no

queda allí. Reconozco las limitaciones de Freire (ver Walsh, 2015b), incluyendo su orientación ideológica-política enraizada en posturas, visiones y paradigmas emancipatorios occidentales. Esta orientación que él mismo criticó al final de su vida no le permitía ver con claridad las estructuras racializadas, heteronormativas y patriarcales, las experiencias vividas de la colonialidad y las luchas por autonomía, autodeterminación y descolonización (Smith, 1999).

Por eso mismo pienso la pedagogía, las pedagogías y la pedagogización —así, resaltando su "verbalidad"— (Vázquez, 2014) con y más allá de Freire. En este pensar encuentro resonancia y acompañamiento especial en la postura de la feminista caribeña Jacqui Alexander y su libro poderoso *Pedagogies of Crossing*. En su texto, Alexander se alía con la comprensión de Freire de pedagogía como método, al mismo tiempo que define su proyecto atravesando otros dominios que la conducen más allá de los confines de la modernidad y el aprisionamiento de lo que ella denomina su "episteme secularizada". El proyecto de Alexander es "perturbar y reensamblar las divergencias heredadas de lo sagrado y lo secular, que se corporizaron y descorporizaron" a través de las pedagogías que derivaron del "cruce", concebido como mensaje significante y existencial, como pasaje hacia una configuración de nuevas maneras de pensar y ser (ver también el libro colectivo *Andar erótico decolonial*, compilado por Ferrera-Balanquet, 2015). La posición de Alexander no es explícitamente desde lo decolonial, sin embargo, ella compromete esta perspectiva en su análisis de la fragmentación material y psíquica y el desmembramiento producido por la colonización, y en su énfasis en el trabajo de descolonización en relación con el ansia de todo conjunto, lo que Vázquez (2014) describe como "relacionalidad". Aquí ella sostiene que:

> Los movimientos de liberación de izquierda no han comprendido esto suficientemente en la psicología de la liberación […] Lo que hemos ideado como una política de oposición ha sido necesario, pero nunca nos sostendrá, ya

> que mientras puede darnos algunas ganancias inmediatas (que se hacen más efímeras en tanto más grande sea la amenaza, lo cual no es una razón para no luchar), no puede en última instancia alimentar ese lugar profundo dentro nuestro: ese espacio de lo erótico […] el Alma […] lo Divino (Alexander, 2005: 281, 282; la traducción es mía).

Para Alexander, las pedagogías deben ser concebidas en este sentido; se apela y conjura el modo-otro de lo decolonial. Por eso aquí encuentro particularmente relevante su comprensión múltiple de "pedagogía":

> Como algo dado, como entregado en la mano, revelado; como algo que irrumpe transgrediendo, perturbando, dislocando, invirtiendo conceptos y prácticas heredados, como esas metodologías psíquicas, analíticas y organizacionales que utilizamos para conocer lo que creemos que conocemos en pos de hacer posibles diferentes conversaciones y solidaridades; como un proyecto tanto epistémico como ontológico amarrado a nuestro modo de ser y, por lo tanto, semejante a la formulación de Freire de la pedagogía como metodología indispensable. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados que son producidos en el contexto de las prácticas de marginalización para que podamos desestabilizar las prácticas existentes de conocer y así cruzar estas fronteras ficticias de exclusión y marginalización (Alexander, 2005: 7) (la traducción es mía).

Con Alexander encuentro una afinidad que permite ir más allá de las divisiones y totalizaciones que la colonialidad ha impuesto y hacia movimientos que más bien apuntan al cómo de lo decolonial, a sus pedagogías y praxis, especialmente respecto a

las grietas. De hecho, ese es uno de los enfoques centrales del Tomo II de *Pedagogías decoloniales*.

Así, me interesa —nos interesa a todxs los que formamos parte de *Pedagogias decoloniales II*— no solo lo que despierta, despeja y despliega en las grietas, sino también —y más críticamente— el cómo de su hacer. Es decir, cómo se hace —cómo hacemos— las acciones, procesos, prácticas metodológico-pedagógicas y luchas praxísticas de agrietar, y cómo estas actividades empujan, provocan y avanzan formas otras de estar, ser, pensar, saber, sentir, existir y vivir; formas que interrumpen, transgreden y fisuran la matriz del poder y su proyecto-guerra de muerte. Son estas "pedagogizaciones" y agrietamientos que dan sustento y andanza a las esperanzas pequeñas, esperanzas que cuando empiezan a hablarse, aliarse y tejerse entre ellas, se hacen más fuertes y más imparables en su alentar, crecer y caminar. Sin embargo, "pensar que la esperanza solo transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza", decía Freire. "La desesperanza nos inmoviliza, nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo". Por eso, "la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta" (Freire, 2002: 8).

La lucha tiene que ser movida por la esperanza, por el fundamento ético-histórico de su acierto, como sostenía Freire. La esperanza "forma parte de la naturaleza pedagógica del proceso político del que esa lucha es expresión" (2002: 9). La esperanza, en este sentido, es por sí un componente necesario y constitutivo de la práctica pedagógica y la pedagogía práctica, es decir praxística, de las grietas y la acción, y de su cómo hacer grietas. Pero también es parte de las prácticas pedagógicas y pedagogías praxísticas de sembrar. Me refiero tanto a las siembras de la resistencia, re-existencia y vida (donde hay guerra-muerte) que incluyen la voluntad de luchar política, ontológico-existencial y colectiva "descifrando una praxis transformativa" (Alexander, 2005: 130), como a "esos cómo" (Olvera, 2017) de su germinar, propagar, cultivar y cuidar.

SIEMBRAS

"Sembrar vida donde está la muerte. Este es apenas un punto de partida", dice René Olvera. "Sembrar vida, ahí donde mero está la muerte" es, además, el llamamiento que ha venido haciendo Pueblos en Camino (del que Olvera forma parte) desde 2014, en sus jornadas de encuentros desde y con los pueblos de abajo para resistir y transformar.

> Resistimos a malos gobiernos intentando crear los propios; Resistimos al afán de lucro capitalista con economías desde los pueblos; Resistimos al patriarcado creando comunidad entre mujeres y hombres; Resistimos a la colonialidad desclasificándonos; Resistimos a la muerte sembrando vida. Y por eso llamamos al encuentro entre lxs de abajo (ver: https://sembrarvidaahidondemeroestalamuerte.wordpress.com/)

"Sembrar vida, ahí donde mero está la muerte, ha sido y es el camino/horizonte de millones de personas, organizaciones, colectivos, comunidades, pueblos, en campos y ciudades del Planeta Tierra para no desaparecer. Y también se ha vuelto nuestro camino/horizonte" (ver http://pueblosencamino.org/?cat=54). En palabras de Manuel Rozental, también integrante de Pueblos en Camino, "como la muerte no es alternativa, hay que sembrar de vida el futuro" (en Lao, 2009).

Hoy la apuesta de sembrar es fundamento central de las insurgencias, resistencias y re-existencias de muchos pueblos, comunidades y colectividades enfrentando, desde y con lxs de abajo, la violencia, el desmembramiento, el despojo, la desterritorialización y la destrucción relacionadas con la acumulación del capital global y su lógica y sistema de guerra-muerte, desarrollista, occidentalizante y modernizante, y patriarcal-moderno/colonial. No es de olvidar que al respecto de esta lógica y sistema, el

feminicidio, el extractivismo y el exterminio de las fuerzas inter-con-relacionales y vitales de seres, saberes, territorios, memorias y comunidades —de la Madre Naturaleza misma— tienen un papel funcional. En este contexto y frente a esta realidad, el acto de sembrar —la siembra— es un acto insurgente. Insurgente por su in-surgir e incidir; por hacer-nacer, renacer, resurgir, crear y construir posibilidades, esperanzas y pericias de vida y vivir que no solo afrontan la lógica-sistema dominante, sino que también contribuyen a su agrietamiento, debilitamiento, desmantelamiento y destrucción eventual, y al crecimiento de algo radicalmente distinto.

La siembra, en este sentido, no es un acto descontextualizado, desterritorializado, descorporizado o individual. Es un acto persistente, consciente y situado que en su práctica, proceso y continuidad invoca y convoca las memorias colectivas que siguen muy vivas, las rebeldías, resistencias e insurgencias de lxs ancestrxs y antepasadxs, y la colectividad-comunidad (ver García y Walsh, 2017a y 2017b). En la práctica, proceso y continuidad se descubren, inventan y realizan métodos de los cómo hacer, pedagogías vivas, de vida y dignidad renacientes, que cultivan semillas de decolonialidad y sus gérmenes, brotes, raíces y crecimientos "muy otros". De hecho, esta siembra, este hacer-sembrar y sus cómo no están solamente en —ni tampoco solamente son de— la tierra. Tienen que ver con todas las esferas de la vida, de la re-existencia física, simbólica, social, cultural, cosmológica-espiritual, como también de saberes, sabidurías y conocimientos.

El EZLN argumenta que ante la tormenta que viene y ante las múltiples cabezas crecientes, cambiantes y generativas de la hidra capitalista, necesitamos cultivar nuevos semilleros de pensamiento crítico, semilleros y semillas que podrían hacer crecer nuevos métodos —nuevas pedagogías— de lucha.[49] "La semilla […] que cuestione, provoque,

[49] Dice el SupMoisés que "con el pensamiento crítico analizamos los modos del enemigo, de quien nos oprime, nos explota, nos reprime, nos desprecia, nos roba. Pero también con el pensamiento crítico vamos viendo cómo es nuestro camino,

aliente, impulse a seguir pensando y analizando. Una semilla para que otras semillas escuchen que hay que crecer y lo hagan según su modo, según su calendario y geografía" (SupGaleano en EZLN, 2015: 33). "Ahí véanlo qué semilla es buena", dice SupMoisés, "y qué semilla piensan que no es buena o que no se puede poner en práctica, véanlo qué cosa se tiene primero que hacer, y el segundo, el tercero, el cuarto, así" (2015: 179). "Se trata de agarrar las semillas y escoger cuáles son las que nos sirven" (2015: 350) y de ahí el qué y cómo hacer, sembrar y luchar.

Para mí, la siembra no se puede separar de los gritos y de las grietas. Se entretejen en actitud, complicidad y en el afán creativo, propositivo y "preguntativo" de qué y cómo hacer (de qué y cómo gritar, agrietar, sembrar y caminar). Se entretejen en —apelan y conjuran— modos-otros de pensar, sentir, saber, expresar, actuar, agenciar —estando, siendo, sintiendo, pensando, sabiendo, gritando-agrietando-sembrando, haciendo luchando— desde, con, por y para la vida ante la guerra-muerte que es el capital-global-racista-patriarcal-colonial.

Entretejeres a grito: agrietando, sembrando y haciendo caminar

Mis gritos no han parado ni tampoco su espanto, rabia, indignación o vibración. Lo que pasa es que ahora no son solo míos. Forman parte de un entretejernos a gritos, interrumpiendo y transgrediendo los silencios impuestos e implosionando desde su acumular. Oiga, ¿no pueden escucharlos en su luchar?

Desde las grietas, los gritos sonoros hacen temblar, pero también hacen agrietar. Ahí están lxs gritonxs y gritadorxs arañando, golpeando y resquebrando, juntando fuerzas –como no basta con los gritos- para actuar, pensar, luchar y también sembrar.

---

cómo son nuestros pasos […] Los llamamos a que hagan sus propios semilleros y nos compartan lo que ahí siembren" (EZLN, 2015: 349).

Así los gritos, grietas y siembras van entretejiéndose, entretejiéndonos en un cada vez más crítico y urgente caminar. Son los gritos, grietas y siembras de la gente que, en parte, hace el camino. Un camino, desde luego, que no solo se hace como fisuras en la estructura sino —como bien afirma la feminista decolonial Betty Ruth Lozano— también como mundos por fuera de esa estructura: "como ontologías de la vida que pudieron ser porque no consiguieron ser completamente colonizadas, colonización inconclusa que ahora se pretende terminar" (conversación personal, 11/05/2016). La gente, desde sus mundos-otros y desde sus prácticas-otras, que logran plantar a pesar de y en las resquebraduras de la estructura-sistema-lógica dominante, sí hace camino y sí hace caminar.

Como advierte Enrique Dussel (2014: 322): "sin la praxis no se hace camino". El camino no se puede hacer sin referencias, "se necesita una brújula y saber en qué dirección hay que caminar. La brújula son los principios", dice Dussel, "y la dirección se descubre en su aplicación concreta, con el material de la praxis cotidiana, militante, solidaria". Es esta praxis que Freire entendió como acción y reflexión en el mundo para cambiarlo, una praxis ético-política —significativa o de sentido como decía la feminista afroamericana bell hooks (1994: 47)— fundamentada en la lucha de, por y para la vida. En su pensar con Freire, Dussel resalta esta ética de praxis, conciencia y acción y su sentido pedagógico:

> La praxis de "transformación" no es el lugar de una "experiencia" pedagógica; no se hace para aprender; no se aprende en el aula con "conciencia" teórica. Es en la misma praxis transformativa de la "realidad real" e histórica donde el proceso pedagógico se va efectuando como progresiva "concienti-zación ("acción"–en-la-que-se-va-tomando-concien-cia-ético-transformativa: liberación) […] Se trata de un proceso realísimo, concreto […] ético "material": la vida (Dussel, 2002: 436).

Es la ética de la lucha, la praxis de vivir lo que cada quien afirma y la pedagogía viva que se construye y construimos en el camino de luchar y sembrar, cultivar y sostener los mundos-otros y modos-otros, que va marcando y significando los entretejeres de lo pedagógico y decolonial. Me refiero a las prácticas activas, las apuestas praxísticas-políticas y los procesos metodológicos y organizativos que empleamos e inventamos tanto para luchar en contra del proyecto guerra-muerte como para crear, posibilitar y afirmar la vida fuera de la lógica-estructura capitalista-patriarcal-moderno/colonial imperante.

Esas son las pedagogías decoloniales que construimos, "sentipensamos" y caminamos (no solo yo, sin todxs lxs que participamos en el proyecto colectivo del libro *Pedagogías decoloniales* en sus dos tomos, pero también muchxs individuxs y colectivxs más); los gritos, las esperanzas y las fuerzas que se juntan haciendo caminar. Un juntar que nos hace saber que no estamos solxs, que no somos pocxs, y que esos mundos-modos-prácticas-muy-otrxs sí existen y siguen en su siembra, germinación y florecer.

Referencias bibliográficas

Adorno, Rolena. (1981) "On pictorial language and the typology of culture in a New World Chronicle." *Semiótica* 36-1-2: 51-106.

Albán, Adolfo. (2008) "¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia". En Wilmer Villa y Arturo Grueso (Eds.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (64-96). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor.

---. (2013) "Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianas", en Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo I (443-468). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Alexander, M. Jacqui. (2005) *Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred.* Durham, NC: Duke University Press.

Almendra, Vilma. (2017) "Palabrandando: Entre el despojo y la dignidad". En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo II (209-244). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Alvira, Yamile. (2017) "El lugar del canto y la oralidad como prácticas estético-pedagógicas para la reafirmación de la vida y su existencia en los andes cajamarquinos". En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo II (245-272). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Amín, Samir. (2009) "Introducción. Frantz Fanon en África y Asia". Apéndice a Frantz Fanon. *Piel negra, máscaras blancas* (5-28). Madrid: Akal.

Anaya, Jeanpier (13 de septiembre de 2015). "Capitalismo paramilitar, la etapa superior del neoliberalismo". Resumen Latinoamericano. http://www.resumenlatinoamericano.org/2015/09/13/capitalismo-paramilitar-la-etapa-superior-del-neoliberalismo/



Anzaldúa, Gloria. (2015) *Light in the Dark/Luz en lo oscuro*, editado por Analouise Keating. Durham, NC: Duke University Press.

Bautista, Rafael. (25 de enero de 2009) *Bolivia: del Estado colonial a estado plurinacional*. Documento inédito, La Paz.

Borsani, Maria Eugenia y Relmu Ñamku. (2017) "Encarnizamiento político-judicial, neocolonialismo y expropiacíon territorial". En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivi*r, Tomo II (315-366). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Bourdieu, Pierre. (1977) *Outline of a Theory of Practice*. New York: Cambridge University Press.

Branche, Jerome. (2009) *Malungaje: Hacia una poética de la diaspora Africana*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Brunner, Eva y Ricardo Grande. (7 de noviembre de 2017) "Los enemigos de género en América Latina". *Esglobal.* https://www.esglobal.org/los-enemigos-del-genero-america-latina/

Cariño, Carmen, Aura Cumes, Ochy Curiel, María Teresa Garzón, Bienvenida Mendoza, Karina Ochoa y Alejandra Londoño. (2017) En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo II (489-508). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Cesaire, Aimé. (2006) *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.

Colectivo Geografía Crítica. (8 de agosto de 2017) *Manifiesto geográfico contra la violencia hacia las mujeres*. https://geografiacriticaecuador.org/2017/08/08/manifiesto-geografico-contra-violencia-hacia-las-mujeres/

Colectivo Grietas. (2012) "Editorial". *Grietas* 1, 4-6.

De Oto, Alejandro. (otoño 2006) "Apuntes sobre historia y cuerpos coloniales: Algunas razones para seguir leyendo a Fanon." *Nepantla. Worlds and Knowledges Otherwise*.

Dussel, Enrique. (1977) *Filosofía de la liberación*. México: EDICOL.

---. (2002) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta, cuarta edición.

---. (2014) *16 tesis de economía política: Interpretación filosófica*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Escobar, Arturo. (2017) "Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra: La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/America". En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo II (55-75). Quito: Ediciones Abya-Yala.

El Tiempo. (26 de noviembre de 2016) "Latinoamérica tiene mayores tasas del feminicidio en el mundo". http://www.eltiempo.com/mundo/latinoamerica/cifras-de-feminicidio-en-america-latina-46362

Espinosa, Yuderkys, Diana Gómez y Karina Ochoa. (2014) "Introducción". En Y. Espinosa, D. Gómez y K. Ochoa (Eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (13-40). Popayán: Editorial Universidad de Cauca.

Espinosa, Yuderkys, Diana Gómez, Maria Lugones y Karina Ochoa. (2013) "Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces". En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I (403-441). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Esteva, Gustavo. (2014) *Nuevas formas de revolución. Notas para aprender de las luchas del EZLN y de la APPO*. Oaxaca: El Rebozo.

Estévez, Mayra. (2013) "Silvia Rivera Cusicanqui" *Cartón Piedra* 100. Quito: El Telégrafo: 16-19.

---. (2016) *Estudios sonoros en y desde Latinoamérica: Del régimen colonial de la sonoridad a las sonoridades de la sanación* (Tesis inédita doctoral). Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.

EZLN. (2015) *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I. Participación de la Comisión Sexta del EZLN*. México: EZLN.

Fanon, Frantz. (1967) *Black Skin, White Masks*. NY: Grove.

---. (2001) *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

---. (2009) *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.

Fernández Mouján, Inés. (2011) "El rastro fanoniano en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire". En Alejandro De Otto (Comp.), *Tiempos de homenajes/tiempos descoloniales: Frantz Fanon América Latina* (165-184). Buenos Aires: Ediciones del signo.

Ferrera-Balanquet, Raúl (Comp.). (2015) *Andar erótico decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del signo.

Fonseca, Vanesa. (1997) "América es nombre de mujer". *Reflexiones* 58 (1).

Freire, Paulo. (1974, tenth printing) *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Continuum/Seabury Press.

---. 1993. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

---. 1996. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

---. 1997. *Pedagogy of the Heart*. NY: Continuum.

---. (2002) *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI, quinta edición.

---. (2003) *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

---. (2004) *Pedagogy of Indignation*. Boulder, Colorado: Paradigm.

---. 2006. *Pedagogía de la tolerancia*. México: CREFAL/Fondo de Cultura Económica.

Gago, Verónica. (4 de marzo de 2016) "Treinta años de espera, dos siglos de condena". *Página 12*. http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-10424-2016-03-04.html

García Salazar, Juan. (2010) *Territorios, territorialidad y desterritorialización. Un ejercicio pedagógico para reflexionar sobre los territorios ancestrales*. Quito: Fundación Altropico.

García, Juan y Catherine Walsh. (2010) "Derechos, territorio ancestral y pueblo afroesmeraldeño", en *El otro derecho*, 41. *Luchas y debates de los afrodescendientes. A una década de Durban: Experiencias en América Latina y el Caribe*. Instituto Latinoamericano de Estudios Legales Alternativos, Bogotá, 49-64.

---. García Juan y Catherine Walsh. (2017a) "Sobre pedagogías y siembras ancestrales". En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo II (291-309). Quito: Ediciones Abya-Yala.

---. (2017b) *Pensar sembrando/sembrar pensando con el Abuelo Zenón*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya Yala.

Garzón, Maria Teresa. (2014) "Proyectos corporales. Errores subversivos: hacia una performatividad decolonial del silencio". En Y. Espinosa, D. Gómez y K. Ochoa (Eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (223-236). Popayán: Editorial Universidad de Cauca.

Glissant, Edouard. (2010) *El discurso antillano*. La Habana: Casa de las Américas.

---. (2006) *Tratado del todo-mundo*, traducción María Teresa Gallego Urrutia. Barcelona: El Cobre.

Gordon, Lewis. (2000) *Existentia Africana. Understanding Africana Existential Thought*. Nueva York: Routledge.

Grande, Sandy. (2008) "Red Pedagogy. The Un-Methodology". En Norman Denzin, Yvonne Lincoln y LindaTuhiwai Smith (Eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies* (233-254). London: Sage.

Hall, Stuart. (1992) "Race, Culture, and Communications: Looking backward and forward at Cultural Studies". *Rethinking Marxism* 5, 10-18.

Handelsman, Michael. (2013) "Nelson Estupiñán Bass en contexto". en Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo I (227-252). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Haymes, Stephan Nathan. (2007) "Race, Pedagogy and Paulo Freire," en *Memorias: Conferencia Internacional a Reparação e a Descolonização do Conhecimento* (55-66). Salvador, Bahia: UFBA/Atitude Quilombola.

---. (2013) "Pedagogía y antropología filosófica del esclavo afroamericano". En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I (189-226). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Hernández, Maribel. (4 de marzo, 2016) "Asesinan a Berta Cáceres, líder hondureña contra la explotación medioambiental de las transnacionales". *Desalambre. Eldiario.es.* http://www.eldiario.es/desalambre/Asesinan-Berta-Caceres-medioambientalHonduras_0_490651434.html

Hevia, L. (5 de noviembre de 2012) "El feminicidio tiene relación con la devaluación de los cuerpos que ahora no valen nada. Entrevista con María Lugones". *Diario La Mañana*, Neuquén. http://www.lmneuquen.com.ar/noticias/2012/11/5/el-femicidio-tiene-relación-con-la-devaluacion-de-los-cuerpos-que-ahora-no-valen-nada_167722

Holloway, John. (2011) *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.

hooks, bell. (1994) *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedo*m. NY: Routledge.

Lander, Edgardo. (mayo de 2005) "La ciencia neoliberal". *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* 11-12, Caracas, Universidad Central, 35-69.

Lao, Waldo. (6 de marzo de 2009) "Manuel Rozental: Quienes me señalan pretenden silenciarme". *América Latina en movimiento*. http://www.alainet.org/es/active/30721

Lehmann da Silva, Nelson. (2016) "A doutrinação ideológica nas escolas". *Escola sem partido*. http://escolasempartido.org/artigos/173-a-doutrinacao-ideologica-nas-escolas

Lozano, Betty Ruth. (2016) *Tejiendo con retazos de memorias insurgencias epistémicas de mujeres negras/afrocolombianas. Aportes a un feminismo decolonial* (Tesis doctoral inédita). Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.

---. (2017) "Pedagogías para la vida, la alegría y la re-existencia: Pedagogías de mujeresnegras que curan y vinculan". En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo II (273-290). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Maldonado-Torres, Nelson. (2005) "Frantz Fanon and C.L.R. James on Intellectualism and Enlightened Rationality." *Caribbean Studies* 33-2, julio-diciembre, 149-194.

---. (2007a) "Frantz Fanon, filosofía pos-continental, y cosmopolitanismo des-colonial." En Oliver Kozlarek (Coord.), *De la teoría crítica a una crítica plural de la modernidad*. Buenos Aires: Biblos.

Maldonado-Torres, Nelson. (2007b) "Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto". En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (12-167). Bogotá: Siglo del Hombre.

---. (2008) *Against War. Views from the Underside of Modernity*. Durham, NC: Duke Press.

---. (2009) " Desigualdad y ciencias humanas en Rousseau y Fanon". Apéndice a Frantz Fanon. *Piel negra, máscaras blancas* (285-308). Madrid: Akal.

McLaren, Peter y Jaramillo, Nathalia. (2008) "Rethinking Critical Pedagogy. Socialismo Nepantla and the Specter of Che". En Norman Denzin, Yvonna Lincoln y Linda Tuhiwai Smith (Eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies* (191-210). Thousand Oaks, California: Sage.

Melito, Leandro. (2016, 29 de junio) "'Doutrinação': Página de Paulo Freire na Wiki é alterada em rede do governo", *UOL Educação*. https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/06/29/doutrinacao-paulo-freire-na-wikipedia-e-alterado-por-usuario-do-governo.htm

Mignolo, Walter. (2008) "La opción des-colonial: desprendimento y apertura. Un manifiesto y un caso". En Heriberto Cairo y Walter Mignolo (Eds.), *Las vertientes americanas del pensamento y el proyecto des-colonial* (175-208). Madrid: Trama editorial.

---. (2010) "De-linking: The Rhetoric of Modernity, the Logic of Coloniality, and the Grammar of De-coloniality". En Walter Mignolo y Arturo Escobar (Eds.), *Globalization and the Decolonial Option* (303-368). New York: Routledge.

Mostern, Kenneth. (1994) "Decolonization as Learning: Practice and Pedagogy in Frantz Fanon"s Revolutionary Narrative". en Henry Giroux y Peter McLaren (Eds.), *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies* (253-272). New York: Routledge.

Olvera, René. (2017) "pedagogías de la resistencia: De los *cómo* sembrar vida dónde está la muerte". En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo II (195-208). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Ortiz, Carolina. (2010) "Mutar la vida para el bien vivir y el buen convivir en la Nueva corónica y buen gobierno. Un pensamiento otro: su legado a la teoría social". *Contextualizaciones latinoamericanas. Revista semestral de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara* 2-3. http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx/numeros_anteriores/contextualizaciones_n_3/pagina/pdf/n3_contex/ortiz.pdf

Paredes, Julieta. (2012) *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. Querétaro: Colectivo Grietas.

Pueblos en Camino. (2017) "Pero hay también ese nostros y nosotras…". En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo II (117-187). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Quijano, Aníbal. (1992) "Colonialidad y modernidad/racionalidad". En Heraclio Bonilla (Comp.), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas* (437-448). Quito: Libri Mundi/Tercer Mundo Editores.

---. (2000) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Edgardo Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (201-246). Buenos Aires: CLACSO.

Rodas, Raquel. (2007) *Dolores Cacuango. Pionera en la lucha por los derechos indígenas*. Quito: Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas.

Red Mariposas de Alas Nuevas. (agosto 2015) "La muerte de Sandra Patricia Angulo no es un asesinato más, es un feminicidio". Buenaventura, Colombia. http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/feminicidioBuenaventura/comunicado-feminicidio-Buenaventura.pdf

Serrano, Facundo. (2017) Estado monocultural, interculturalidad y lucha de los pueblos originarios de la Patagonia Argentina: Entrevista a Relmu Ñamku". En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo II (337-354). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Smith, Linda Tuhiwai. (1999) *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. London: Zed.

Subcomandante Marcos. (13 de diciembre de 1994) "La historia de las preguntas". *La Jornada*. http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994_12_13.htm

---. (2 de mayo de 1995) "A Eduardo Galeano: me enseñó el Viejo Antonio que uno es tan grande como el enemigo que escoge para luchar". *Enlace Zapatista*. http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1995/05/02/a-eduardo-galeano-me-enseno-el-viejo-antonio-que-uno-es-tan-grande-como-el-enemigo-que-escoge-para-luchar/

Valdelamar, Lázaro. (enero-junio 2009) "La cuestión de mestizaje y la categoria epistémica-existencial del Muntú en *La rebelión de los genes* y *Chango, el gran putas* de Manuel Zapata Olivella". *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica* 9, 207-217.

Vázquez, Rolando. (2014) "Colonialidad y Relacionalidad". En María Eugenia Borsani y Pablo Quintero (Eds.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (173-196). Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.

Villa, Wilmer y Ernell Villa. (2013) "Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos. El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras de Caribe Seco colombiano". En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I (357-399). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Walsh, Catherine. (julio-diciembre 2008) "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado". *Tabula Rasa* 9: 131-152.

---. (2009) *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya Yala.

---. (2013) "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos". En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I (23-68). Quito: Ediciones Abya-Yala.

---. (2014) "Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales". *E-misférica* 11 (1) http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-111-gesto-decolonial/

---. (2015a) "Life, Nature, and Gender Otherwise: Feminist Reflections and Provocations from the Andes". En Wendy Harcourt e Ingrid Nelson (Eds.), *Practising Feminist Political Ecologies. Moving Beyond the "Green Economy*" (101-130). London: Zed Books.

---. (2015b) "Decolonial Pedagogies Walking and Asking. Notes to Paulo Freire from Abya Yala". *International Journal of Lifelong Education* 34 (1): 9-21.

---. (2016) "¿Comunicación, decolonización y buen vivir? Notas para enrededar, preguntar, sembrar y caminar". En Francisco Sierra y Claudio Maldonado (Coords.), *Comunicación, descolonización y buen vivir*. Quito: Ediciones CIESPAL.

---. (2017) "¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala". En Alai Garcia Diniz y Diana Araujo Pereira (Coords.), *Poéticas y políticas da linguagem em vías de descolonizacao* (19-53). Foz Igacu, Brasil: Universidad de Integración Latinoamericana.

--- (2018, en prensa). "Decoloniality in/as Praxis". En Walter D. Mignolo y Catherine E. Walsh, *On Decoloniality. Concepts, Analytics, and Praxis*. Durham: Duke University Press.

Walsh, Catherine y Juan García. (2015) "(W)riting Collective Memory (De)spite State: Decolonial Practices of Existence in Ecuador". En Jerome Branche (Ed.), *Black Writing and the State in Latin America* (253-266). Nashville: Vanderbilt University Press.

Wynter, Sylvia. (2009) "En torno al principio sociogénico. Fanon, la identidad y el rompecabezas de la experiencia consciente y cómo ser 'negro'". En *Piel negra, máscaras blancas*. Frantz Fanon (327-370). Madrid: Akal.

Zapata Olivella, Manuel. (1974/1952) *He visto la noche, Las raíces de la furia negra*. Popayán: Editorial Bedout.

---. (1983) *Changó, el gran putas*. Bogotá: la oveja negra

---. (1989) *Las claves mágicas de América*. Bogotá: Plaza y Janes.

---. (1990) ¡*Levántate mulato! "Por mi raza hablará el espíritu"*. Bogotá: Letras Americanas.

---. (1997) *La rebelión de los genes. El mestizaje americano en la sociedad futura*. Bogotá: Altamir ediciones.

Zurbano, Roberto. (febrero/junio 2012) "Piel negra, máscaras blancas, de Frantz Fanon. Un manifiesto de la esperanza revolucionaria (también) para el siglo XXI". *Revista CEPA* 14, Colombia. http://www.herramienta.com.ar/herramienta-web-13/piel-negra-mascaras-blancas-de-frantz-fanon-un-manifiesto-de-la-esperanza-revoluc